

Los problemas de aprendizaje no existen

Propuestas alternativas desde el pensamiento
de la complejidad

Norberto Boggino

Los problemas de aprendizaje no existen

Propuestas alternativas desde el pensamiento
de la complejidad

Norberto Boggino



Boggino, Norberto

Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad . - 1a ed. 2a reimp. - Rosario:

Homo Sapiens Ediciones, 2012.

132 p. ; 22x15 cm. - (Educación - Homo Sapiens)

ISBN 978-950-808-609-9

1. Educación. 2. Formación Docente. I. Título

CDD 371.1

1ª edición, 2010

2ª reimpresión, julio de 2012

© 2010 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Telefax: 54 341 4406892 | 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 978-950-808-609-9

Este libro se terminó de imprimir en julio de 2012

en **Toledo Servicios Gráficos S.A.** | 9 de julio 156 | Tel: 0336 4434146

San Nicolás | Provincia de Buenos Aires | Argentina

*A Manuel San Martín,
mi nieto*

Índice

PRÓLOGO <i>a cargo de Enrique Barés</i>	13
---	----

CAPÍTULO 1

Del pensamiento de la simplicidad al pensamiento de la complejidad

17

1. PENSAMIENTO DE LA SIMPLICIDAD, PENSAMIENTO DE LA COMPLEJIDAD Y “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”	17
1.1. Pensamiento de la simplicidad y procesos sociales	17
1.2. Pensamiento complejo y aprendizaje	20
2. BREVES CONSIDERACIONES SOBRE LA CATEGORÍA “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”	22
3. LA CATEGORÍA “VIOLENCIA ESCOLAR” Y LOS MODOS DE PENSAMIENTO	24
4. INTERRETROACCIONES ENTRE “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”, CONTEXTO, INTEGRACIÓN, EXCLUSIÓN, VIOLENCIA	27
5. APERTURA A MODO DE CIERRE (INICIAL): SIMPLICIDAD, COMPLEJIDAD Y “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”	30

CAPÍTULO 2

Uso y desuso de la categoría “problemas de aprendizaje”

33

1. COMPRENSIÓN HISTÓRICA DE LOS “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”. ANTECEDENTES	33
1.1. Aportes preliminares	33
1.2. Formulaciones clásicas sobre “problemas de aprendizaje”	35
2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS, COMO OBSTÁCULO PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR	41
2.1. Representaciones sociales y aprendizaje	41
2.2. Las concepciones teóricas y epistemológicas del docente y el aprendizaje escolar	44

2.3. Evaluar desde la positividad y romper la equivalencia entre diferencia y déficit	51
2.3.1. <i>Diferencia, diversidad, inclusión e integración: conceptos que interpelan a la escuela</i>	51
2.3.2. <i>La Necesidades Educativas Especiales (NEE) ¿constituyen un nuevo eufemismo?</i>	54
2.3.3. <i>Positividad, y equivalencia entre diferencia y déficit</i>	56
3. DE LOS “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE” AL APRENDIZAJE PROBLEMÁTICO	59

CAPÍTULO 3

Diferentes perspectivas para la comprensión del (no) aprender

1. ALDEA GLOBAL, SOCIEDAD, ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN	61
1.1. Diversidad, inclusión, políticas públicas y políticas educativas	61
1.2. Cumplimiento efectivo de las políticas públicas de inclusión e integración en América Latina	63
1.3. Apertura a modo de cierre 1: diversidad, inclusión escolar y nuevos mecanismos de exclusión	69
2. PLURALISMO CULTURAL O DISCRIMINACIÓN CULTURAL: DOS CAMINOS POSIBLES	71
2.1. Pluralismo cultural vs. discriminación cultural	71
2.2. Apertura a modo de cierre 2: pluralismo cultural, diversidad y “problemas escolares”	76
3. MODERNIDAD Y LÓGICA CULTURAL DE LA POSMODERNIDAD	77
3.1. Modernidad, posmodernidad y escuela	77
3.2. Apertura a modo de cierre 3: modernidad, posmodernidad y “problemas de aprendizaje”	83
4. ALTERIDAD, DIFERENCIA Y “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”	85
4.1. Alteridad y diferencia	85
4.2. Apertura a modo de cierre 4: alteridad para el <i>otro</i> y “problemas de aprendizaje”	88
5. REFLEXIÓN CRÍTICA Y METACOGNICIÓN. UNA LABOR QUE SE IMPONE	89
5.1. Metacognición para el <i>uno</i> , y reflexión crítica para el <i>nosotros</i>	89

5.2. Metacognición y reflexión crítica desde el paradigma constructivista	92
5.3. Apertura a modo de cierre 5: “problemas de aprendizaje”, reflexión crítica y metacognición	95

CAPÍTULO 4

Análisis de casos desde el pensamiento

de la complejidad	97
--------------------------------	----

1. ANÁLISIS DE CASOS DE ALUMNOS CON “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”	97
--	----

1.1. La simplicidad como obstáculo para la resolución de “problemas de aprendizaje”	97
---	----

1.2. Análisis de casos. Martín, Alfredo y Soledad ¿tienen “problemas escolares”?	100
--	-----

1.2.1. <i>Abordajes clínicos y abordajes (psico)pedagógicos</i>	100
--	-----

1.2.2. <i>¿Martín tiene disortografía y discalculia?</i>	101
--	-----

1.2.3. <i>¿Alfredo tiene “problemas de aprendizaje específicos”?</i>	102
--	-----

1.2.4. <i>¿Soledad tiene discalculia?</i>	105
---	-----

1.2.5. <i>Disx... ¿qué? Disortografía, discalculia, dislexia. Otras lecturas posibles</i>	107
---	-----

1.3. Casos con “problemas de aprendizaje”. Abordajes clínicos y pedagógicos	109
---	-----

2. LA COMPLEJIDAD COMO ALTERNATIVA PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE “PROBLEMAS ESCOLARES”	118
---	-----

2.1. Consideraciones finales sobre la complejidad y el posicionamiento de los docentes ante los “problemas de aprendizaje”	118
--	-----

2.1.1. <i>¿Qué es lo complejo?</i>	118
--	-----

2.1.2. <i>¿Qué no es lo complejo?</i>	119
---	-----

2.1.3. <i>¿Abordaje en equipos interdisciplinarios?</i>	121
---	-----

2.2. Apertura a modo de cierre (final): “Si no esperas lo inesperado, no lo encontrarás”	123
--	-----

BIBLIOGRAFÍA	125
--------------------	-----

PÁGINAS WORLD WIDE WEB (WWW)	128
------------------------------------	-----

Legítimamente, le pedimos al pensamiento que disipe las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad en lo real, que revele las leyes que lo gobiernan. El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas. Al mismo tiempo, el conocimiento científico fue concebido durante mucho tiempo, y aún lo es a menudo, como teniendo por misión la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen.

Pero si los modos simplificadores del conocimiento mutilan, más de lo que expresan, aquellas realidades o fenómenos de los que intentan dar cuenta, si se hace evidente que producen más ceguera que elucidación, surge entonces un problema: ¿cómo encarar a la complejidad de un modo no-simplificador?

La necesidad del pensamiento complejo no sabrá ser justificada en un prólogo. Tal necesidad no puede más que imponerse progresivamente a lo largo de un camino en el cual aparecerán, ante todo, los límites, las insuficiencias y las carencias del pensamiento simplificante, es decir, las condiciones en las cuales no podemos eludir el desafío de lo complejo. Será necesario, entonces, preguntarse si hay complejidades diferentes y si se puede ligar a esas complejidades en un complejo de complejidades. (...) No se trata de retomar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar, con lo real.

Habrà que disipar dos ilusiones que alejan a los espíritus del problema del pensamiento complejo.

La primera es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. Por cierto que la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar; pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiera de real en la realidad.

La segunda ilusión es la de confundir complejidad con completud.

Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento complejo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omni-ciencia.

(...) Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Esa tensión ha animado toda mi vida. Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto del estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad.

EDGAR MORIN

Prólogo

Subjetividad y aprendizaje

La problemática de la educación conlleva pensar —indefectiblemente— lo humano. No se trata de una fuga a la metafísica, sino de poner en sus justos términos el propósito de la práctica social que —quizás— es la que mayor interés reviste para la reproducción de la cultura. Somos en tanto somos instituidos como sujetos. Nuestra pertenencia al género humano nos vincula con el orden social y cultural, histórico, en el que nos hacemos parte, tomamos un lugar. El transcurrir de la heteronomía a la autonomía sucede con las marcas de la constitución subjetiva, la internalización del orden de la cultura y, consecuentemente, con la naturalización de lo instituido. En el proceso de subjetivación, hay rasgos comunes que están dados por la cultura y, el lenguaje es el soporte de las sedimentaciones colectivas que definen un *nosotros*, la señal de la pertenencia. Aprendemos, entonces, los rasgos de la cultura, los modos de hacer, de nombrar, de significar el mundo. Se trata de una construcción que —siempre— hace presente la alteridad dentro de cada uno; somos en tanto somos en el otro, con el otro. Pero, afortunadamente, no somos un calco de nadie, sino, nosotros mismos. ¿Cómo es posible esta singularidad? Somos todos diferentes aun cuando haya en nosotros la marca ineludible de la cultura que nos hace ser como los otros. Paradoja constitutiva de lo humano: ser uno mismo en tanto somos los otros. En el aprender construimos significaciones que nos son dadas, pero si no nos hacemos cargo de ellas, si no las inauguramos como significaciones propias, enlazadas a nuestro propio universo simbólico, no logramos aquella

constitución. Subjetividad e intersubjetividad son, pues, las dos caras de la moneda de nuestro ser en el mundo.

Cada uno aprende de un modo singular, en un tiempo y espacio particulares, a través de estrategias también singulares. Habrá, luego, un decir acerca del aprender que procurará encontrar regularidades, homogeneidades en los modos de aprender. De hecho, es posible encontrarlas, ya Piaget mostró que, desde los seres unicelulares a los científicos, podían reconocerse *invariantes funcionales* en el modo de relación entre el organismo y el ambiente¹. Sin embargo, la enorme ductilidad de lo humano pone en evidencia una gama amplísima de modos de resolución de problemas.

Este principio de la singularidad es el que subyace en una de las hipótesis centrales de Norberto Boggino en este libro: los problemas de aprendizaje no existen. Lo que sí existe son diferentes modos de constitución subjetiva, hay enorme variabilidad en los tiempos y procesos de construcción de significaciones. En términos de Verón² diríamos que la semiosis social se estructura reticularmente a través de los *juegos* de producción y reconocimiento (de sentidos).

La complejidad

La segunda hipótesis que desarrolla Boggino es la tesis de la complejidad como paradigma para desplegar la mirada sobre el universo y, en particular, sobre el aprendizaje.

El conocimiento procura desentrañar los secretos del universo, poner de manifiesto regularidades, dar sentido a los acontecimientos. La modernidad acuñó un modo particular de conocer. La teoría, cualquiera sea ella, representa al acontecimiento, lo nombra, lo reemplaza a través de formulaciones lingüísticas que sustituyen el acontecimiento, discrimina “objetos”, los manipula simbólicamente y, finalmente, procura incidir en el evento que estudia. En esta tensión entre el ser y el decir acerca del ser se verifican múltiples operaciones lógicas y semióticas que luego habrán de tener un estatus propio. Reemplazamos

1. Las invariantes funcionales de las que habla Piaget son la asimilación y la acomodación.

2. Verón, E. (1993) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa. México.

la rosa por su nombre y nos apropiamos de aquella; ya no de esa rosa singular sino de todas las rosas³. Los Theoros eran ciudadanos de la antigua Grecia que asistían a las fiestas y oráculos de otras ciudades-estado, llevando ofrendas y regalos, participaban de los acontecimientos que se suscitaban en algunos días y luego volvían a relatar lo vivido. Ellos recibían una encomienda, una embajada llamada Theoría. De allí que la teoría como hoy la conocemos es la re-presentación de la “realidad”. Y la representación es siempre escuálida si la comparamos con el acontecimiento, es apenas su sombra. Mefistófeles le dice al estudiante: *La teoría, amigo, es siempre gris y verde el áureo árbol de la vida.*

La ciencia pretende encontrar un sentido dentro de un conjunto heteróclito, dinámico y siempre elusivo de aconteceres. El análisis recorta⁴, traza dimensiones, líneas, figuras caprichosas y lo hace con sólo nombrar los “objetos” que pretende encontrar. *Por supuesto, cuando has cortado al ave, abierto su cuerpo, contado sus huesos y sus plumas, reconociendo sus vísceras y, pretender así que la has conocido, has perdido su encanto, su vuelo, su canto*⁵. ¿Cómo es posible, entonces, conocer?

El paradigma de la complejidad, instalado en las postrimerías del pensamiento moderno a través de obras que anticipan lo que luego Derrida, Castoriadis, Morin habrían de elaborar como tesis, procura sortear este punto de vista escotomizador y simplificador que desde Kant se había erigido como criterio de cientificidad; en definitiva, como garantía de verdad.

La perspectiva que nos propone el autor invita a traspasar los límites epistemológicos con que hemos aprendido la noción de ciencia, la idea de verdad científica. El título es provocador, audaz. El contenido lo es más aun. Hay conceptos ricos que permiten repensar los hasta aquí llamados *problemas de aprendizaje* y abren un enorme desafío al dispositivo que la sociedad ha diseñado para socializar a nuestros cachorros, la escuela. La función docente consiste en suscitar el aprendizaje⁶,

3. Si (como afirma el griego en el *Cratilo*) / el nombre es arquetipo de la cosa / en las letras de “rosa” está la rosa / y todo el Nilo en la palabra “Nilo”. Primera estrofa del poema “El golem”, de Jorge Luis Borges.

4. El análisis es, literalmente, cortar, separar. El análisis es la *distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos* (*Diccionario de la Real Academia Española*).

5. En estos términos, Mefistófeles se burla de la ciencia en la obra de Goethe.

6. La educación es definida, por la UNESCO, como una comunicación organizada y continuada, destinada a suscitar el aprendizaje. UNESCO. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

provocar el movimiento del alumno hacia el “objeto” de conocimiento. Si, como señalamos al inicio y como lo desarrolla Boggino en el libro, cada sujeto aprende de un modo singular, la tarea que nos encomienda la comunidad es provocar el modo singular de apropiación de los bienes culturales, simbólicos, según cuál sea el mejor camino de todos y cada uno de nuestros alumnos.

Los problemas serán —en todo caso— los desafíos que debemos sortear para encontrar el mejor modo, el tiempo apropiado, las estrategias didácticas más provocativas para incitar ese movimiento sutil, invisible, que instala al sujeto en un lugar diferente porque ha logrado apropiarse de nuevos objetos, de nuevas legalidades, de nuevas categorías.

Pensar los aprendizajes de nuestros/as alumnos/as desde dentro de sus propias lógicas, ponerse en sus zapatos, mirarnos desde ellos, sentir los objetos de conocimientos que les proponemos desde sus saberes, son apenas algunas de las vías para lograr una comprensión empática del proceso en el que estamos comprometidos. Quizás, aquel poema de Jacques Prévert, “El mal estudiante”, sea un buen modo de iniciar la lectura del libro.

Dice que no con la cabeza
pero dice que sí con el corazón
dice que sí a lo que le gusta
y dice que no al profesor
está de pie
le hacen preguntas
y le plantean todos los problemas
de pronto se echa a reír
y borra todo
cifras y palabras
fechas y nombres
frases y trampas
y a pesar de las amenazas del maestro
entre el tole tole de los niños prodigio
con tizas de todos los colores
en el negro pizarrón de la desgracia
dibuja el rostro de la felicidad.

ENRIQUE BARÉS

Capítulo 1

Del pensamiento de la simplicidad al pensamiento de la complejidad

*La reforma de la enseñanza
debe conducir
a la reforma del pensamiento,
y la reforma del pensamiento
debe conducir
a la reforma de la enseñanza.*
EDGAR MORIN

1. PENSAMIENTO DE LA SIMPLICIDAD, PENSAMIENTO DE LA COMPLEJIDAD Y “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”

1.1. Pensamiento de la simplicidad y procesos sociales

Como expresa Edgar Morin (1999), para comprender el problema de la complejidad, hay que saber, antes que nada, que hay un paradigma de la simplicidad. Morin concibe que un paradigma está constituido por relaciones lógicas muy potentes entre nociones maestras, nociones claves y principios claves. Relaciones y principios que serán determinantes y gobernarán, inconscientemente, los discursos y las acciones.

Sin dudas que el pensamiento de la simplicidad nos ha atravesado simbólicamente, y constituye uno de los rasgos fuertes de nuestra cultura, a la vez que ha impregnado el imaginario y la cultura escolar.

*“Así es que el paradigma de la simplicidad
es un paradigma que pone orden en el universo,
y persigue al desorden.
El orden se reduce a una ley, a un principio.
La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple,
pero no puede ver que lo Uno puede,
al mismo tiempo, ser Múltiple.
El principio de simplicidad:
o bien separa lo que está ligado (disyunción),
o bien unifica lo que es diverso (reducción).”¹*

¿Por qué la formación profesional de los médicos, de los psicólogos, de los sociólogos, de los fonoaudiólogos, de los psicopedagogos, etcétera, no se realiza en forma interrelacionada, estudiando la trama compleja multidimensional que constituye al “hombre”? ¿Es posible un abordaje adecuado de un problema orgánico o psicológico, sin considerar otras dimensiones? ¿O será que se trata de realidades múltiples e interrelacionadas: biológica, psicológica, social, cultural, educacional, histórica, lingüística, etc.?

Desde un pensamiento de la simplicidad, si bien se percibe lo uno y lo múltiple, no se puede concebir que son dos caras de la misma moneda, que son parte de un mismo proceso en el que lo *uno* y lo *múltiple* interretroaccionan. Por ello, el objeto de estudio de la medicina es el organismo; el del psicoanálisis, el inconsciente; el de la psicología conductista, la conducta observable, etc.; y cada uno aborda la *parte* que le “corresponde”. “El paradigma de simplificación nos obliga ya sea a desunirlas, ya sea a reducir la dimensión más compleja a la menos compleja. Vamos entonces a estudiar al hombre biológico en el departamento de Biología, como un ser anatómico, fisiológico, etc., y vamos a estudiar al hombre cultural en los departamentos de ciencias humanas y sociales. Vamos a estudiar al cerebro como órgano biológico y vamos a estudiar al espíritu, *the mind*, como función o realidad psicológica. Olvidamos que uno no existe sin el otro; más aún, que *uno* es, al mismo tiempo, el *otro*, si bien son tratados con términos y conceptos diferentes. Con esa voluntad de simplificación, el conocimiento científico se daba por misión la de desvelar la

1. Morin, E. “Introducción al pensamiento complejo”. Disponible en:
www.psicosocial.geomundos.com

simplicidad escondida detrás de la aparente multiplicidad y el aparente desorden de los fenómenos².

En este marco, los procesos sociales fueron estudiados desde la simplicidad, abordando cada una de las “realidades” por separado. La escuela no es ajena a todo ello. Así, los diferentes “*problemas escolares*” fueron pensados y abordados desde la simplicidad; cada *uno* como si tuviera valor en sí mismo y como si se pudiera analizar en forma aislada (disyunción). De este modo, la violencia, el aprendizaje, la diversidad, la integración escolar, la exclusión, etcétera, se consideran “problemas” diferentes, y se abordan de modos distintos y sin relaciones entre ellos. Los determinantes inconscientes que gobiernan los modos de pensar y de actuar de los agentes educativos, no posibilitan percibir las interretroacciones entre cada uno de ellos, y entre los “problemas escolares” y las dimensiones estructurales y coyunturales (políticas, económicas, sociales, culturales), las dimensiones organizacionales e institucionales, las dimensiones subjetivas de los agentes educativos y de los alumnos, las dimensiones de las familias y el contexto inmediato y mediato, etcétera (reducción).

Es en este marco donde afirmamos que “*los problemas de aprendizaje no existen*”, aunque esta afirmación no implica negar el fenómeno, ni negar que el aprendizaje de cualquier conocimiento conlleva obstáculos, errores sucesivos, resignificaciones. Pero todos los fenómenos tienen diversos sentidos en función de la concepción desde donde sean interpretados. Los fenómenos son una construcción social. El uso de esta *categoría de análisis* — “*problemas de aprendizaje*” —, sólo cobra sentido desde el paradigma de la simplicidad, desde donde adviene una “mirada” que reduce una problemática compleja al estudio de sólo una de las dimensiones intervinientes: el alumno.

Tampoco desconocemos la loable tarea de docentes, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, cientistas de la educación, médicos y sociólogos; pero consideramos que la perspectiva de abordaje que planteamos puede abrir nuevos caminos aún no transitados que tiendan a una lectura más ajustada al fenómeno y, por lo tanto, a realizar abordajes que procuren favorecer los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

2. Ibídem anterior.

1.2. Pensamiento complejo y aprendizaje

La racionalidad compleja refiere siempre a la idea de trama, a lo multidimensional, a lo pluricausal, a los procesos, a las interretroacciones entre los componentes de una configuración. Por tanto, no se puede desconsiderar y/o separar:

- *lo individual de lo social, de lo político, de lo cultural y de lo económico;*
- *lo pasado, lo presente y lo futuro;*
- *lo local, lo nacional y lo global;*
- *lo estructural y lo coyuntural;*
- *lo afectivo, lo cognoscitivo y lo social;*
- *lo consciente y lo inconsciente;*
- *lo próximo y lo lejano;*
- *los actos y los procesos;*
- *los efectos y las causas;*
- *lo grupal y lo singular;*
- *lo institucional y lo áulico.*
- *Y, a su vez, las múltiples interretroacciones entre dichas dimensiones.*

Tenemos que pensar que lo general y lo singular, lo social y lo individual, lo “macro” y lo “micro”, lo “intra” y lo “inter”, la teoría y la práctica, el texto y el contexto, son siempre caras de la misma moneda, son siempre partes de un mismo proceso en el que interretroaccionan las partes entre sí, las partes y el todo, y el todo y las partes.

*No se puede seguir mirando el mundo
por el agujero de la cerradura.
No se pueden resolver “problemas” complejos
con propuestas simples
a partir de considerar sólo una o algunas
de las dimensiones en juego.*

Las ideas más relevantes de la racionalidad compleja son: *la idea de trama, de inter-retro-acción, a lo “largo” de un proceso y a lo “ancho” de un contexto determinado*, en contraposición con la racionalidad simplista o reduccionista tradicional, en cuanto se sostiene

sobre las ideas de separar, aislar o atomizar, sobre la linealidad y la monocausalidad del pensamiento y, por lo tanto, de los acontecimientos.

Históricamente, muchos de los “problemas” en la escuela, no pudieron ser resueltos porque se planteaban (y se plantean) de modo incorrecto. Para resolver un problema es necesario formularlo “bien”, como primera condición, y ello implica considerar todas las dimensiones e instancias que se ponen en juego en el marco del proceso de su propia producción; a la vez que implica contar con *categorías conceptuales* “válidas” para su resolución.

*Dicho con más propiedad,
la posibilidad de prevención y/o de resolución
de un “problema escolar”
(de aprendizaje, de violencia, de inclusión, etc.)
tiene que partir de un planteo de la complejidad
de los componentes que lo producen o provocan,
y de analizarlo como “caso” singular,
pero en el marco de la trama de producción
y de la lógica de construcción del mismo,
considerando, simultáneamente,
lo uno y lo múltiple.*

Los modos de pensamiento transitados a partir de los cuales se procuró resolver estos “problemas”, en general, fueron reduccionistas, simplistas y, consecuentemente, se pensaban en términos monocausales o bicausales, desconsiderando la pluri-causalidad y multi-dimensionalidad de los mismos; se pensaban a partir del momento en que las escenas se producían, y no se analizaban los procesos de construcción de los fenómenos. O sea, se pensaba a partir de las consecuencias y no del sistema causal y procesal; se pensaban a través de la inmediatez de las acciones y no se sostenían los procesos de cambio que, como está implícito, conllevan tiempo.

Hay que terminar de separar las causas y los efectos y de evaluar a los efectos como si fueran causas, y dejar de pensarlos a partir de una relación lineal; hay que dejar de pensar en culpables e inocentes o en víctimas y victimarios por separado. Hay que ubicar a los actores en posiciones relativas como parte de los componentes de la trama de producción de las escenas; hay que acabar de romper y desarticular lo complejo para luego preguntarse sobre cuestiones parciales que, siempre,

llevan a caminos equivocados; hay que dejar de separar y aislar para luego preguntarse acerca de cómo integrar o articular.

*Hay que analizar los casos particulares (lo uno),
pero no como casos individuales
sino en el marco de las interretroacciones
con el contexto (lo múltiple).*

En este sentido, decimos que no se puede hacer pasar lo real por el “agujero de la cerradura”, ni de “una mirada”, ni de una teoría, ni de una ideología, ni de un sistema de creencias, ni de una cultura. Lo cual no habilita a convergencias empíricas, ni teóricas, ni epistemológicas. Lo que sí se puede es asumir un compromiso ético y profesional y tratar de analizar, interpretar y reflexionar críticamente sobre “problemas” complejos a partir de una racionalidad ecológica, y procurar plantear alternativas de resolución y/o de prevención.

2. BREVES CONSIDERACIONES SOBRE LA CATEGORÍA “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”

El análisis y la interpretación de un fenómeno construye al propio “fenómeno”, y ello no puede realizarse sino a partir de *categorías conceptuales*, que posibiliten darle sentidos. Sin caer en un posicionamiento idealista, consideramos que dichas categorías conceptuales de análisis son fundamentales para lograr una interpretación (u otra) de un mismo fenómeno. El sentido de éste estará dado por la concepción teórica, epistemológica e ideológica que se asuma. Por ello, es fundamental desentrañar las concepciones, fundamentalmente paradigmáticas, que dan origen a la categoría “problemas de aprendizaje”.

En este marco y considerando algunos de los propósitos de la Mesa Redonda organizada por el IRICE³, que nos invitara a pensar y reflexionar críticamente sobre el estado actual de la educación desde la perspectiva del pensamiento complejo, y a partir de algunos interrogantes que dieron forma a las exposiciones, realizamos algunas

3. Nos referimos a la Mesa Redonda sobre “Educación y pensamiento complejo”, organizada en Rosario por IRICE-CONICET, el día 25 de noviembre de 2009, de la que participara en carácter de expositor.

reflexiones sobre dos de ellos: *¿Hasta qué punto las nuevas conceptualizaciones de la complejidad logran renovar las prácticas educativas?* y *¿Qué problemáticas educativas son abordadas desde el pensamiento complejo?*

II

Sabemos que, toda revolución científica implica el acceso a nuevas formas de pensamiento aún no transitadas. Si pensamos en la educación en general o en la educación formal en particular, y pretendemos cambios sustanciales, tenemos que procurar que los actores produzcan *cambios como mejora*, en su propia forma de pensar y actuar.

Según nuestra experiencia de trabajo⁴, en general, en la escuela, aún hoy *no se visualiza* que los “problemas escolares” (llamados de conducta, de aprendizaje, de violencia, etc.) sean abordados desde un pensamiento complejo.

*Por ejemplo: la categoría “problemas de aprendizaje”
existe porque se analiza desde la simplicidad,
considerando sólo una de las dimensiones en juego:
el alumno; y, por lo tanto, desconsiderando
el contexto específico, el proceso de construcción
del mismo y el propio sistema causal;
analizando sólo los actos, y considerando
a los efectos como causas.*

De lo contrario, no se hablaría de “problemas de aprendizaje”, ya que se trata de una problemática compleja y, por lo tanto, pluri-dimensional y multi-causal. Una problemática que desborda lo que haga o deje de hacer un alumno en sala de clase.

Se trata de una problemática que *se va construyendo*, con el *tiempo*, en un *contexto* y en un *proceso* donde se configura un fenómeno que

4. En el marco del CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad de Rosario), desde el año 1987, estamos investigando sobre dos grandes problemáticas: el (no) aprender y la prevención de la violencia en el espacio escolar; además de otras labores realizadas en instituciones educativas, y la transferencia de resultados como formador de formadores.

remite a múltiples componentes causales que van desde: *fenómenos estructurales y coyunturales* (políticos, económicos, sociales, culturales), hasta *fenómenos singulares* propios del alumno (saberes escolares y no-escolares; normas y valores de éste, ideología, competencia cognitiva, etc.), y/o fenómenos singulares de los agentes educativos (docentes, directivos); pasando por lo *organizacional y lo institucional*, la *propia práctica pedagógica del docente*, etcétera.

Si se “rompiera” con la *ficción del individuo*⁵ a partir de la cual el “problema” está siempre en el alumno y, por lo tanto, las políticas de Estado y la propia escuela quedan excluidas del “problema”, la categoría “problemas de aprendizaje” caería en desuso y el abordaje del fenómeno sería otro.

En este sentido, las marcas sociales y las pautas culturales de los alumnos, la subjetividad del docente, los fenómenos grupales, la cultura institucional, las estrategias didácticas, etc., no son interpeladas ni por la escuela ni por los profesionales (docentes, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, médicos, etc.) que se encargan, por lo general, de “tratar” al alumno que “no aprende”.

*La ficción del individuo
borra las relaciones sociales y la historia,
e inventa un “problema”:
en este caso, de aprendizaje.*⁶

3. LA CATEGORÍA “VIOLENCIA ESCOLAR” Y LOS MODOS DE PENSAMIENTO

Lo mismo pasaría si habláramos de “violencia escolar”. Es sabido que la violencia es social por definición, y si bien existen tipos de violencia que son producidos por los propios agentes educativos (como la violencia institucional)⁷, no podemos considerar a la violencia en

5. La *ficción del individuo* fue planteada en Boggino, N. y E. de la Vega (2006) *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Homo sapiens Ediciones. Rosario.

6. Ibídem anterior.

7. Para mayor información, véase Boggino, N. (2005) *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Homo sapiens Ediciones. Rosario.

el ámbito escolar como “violencia escolar”, porque quedarían por fuera del análisis diversas dimensiones que pueden ubicarse como componentes causales de las escenas violentas.

En este campo, también, por lo general, lo que se realiza es un abordaje desde la simplicidad, considerando y analizando los efectos y no las causas; analizando simplemente el acto (violento) y no el proceso de producción del mismo, y reduciendo el análisis a una o dos dimensiones: el alumno, o el alumno y su familia, o la escuela, etc.

En nuestra experiencia de investigación sobre la prevención de violencia en el ámbito escolar⁸, tratamos de tener una mirada desde la complejidad del fenómeno.

Realizamos análisis de casos (una escena o una escuela, por ejemplo), e hicimos una deconstrucción de los mismos, tratando de identificar los componentes causales y la lógica de construcción del caso a lo largo del propio proceso de su construcción y del contexto del que forma parte.

En este sentido, partimos de una tesis: “La deconstrucción de fenómenos violentos permite comprender la lógica de construcción y hallar los componentes de la trama de producción de dichos fenómenos. Lo que nos marcará líneas de trabajo para la construcción de estrategias específicas que tiendan a prevenir otros fenómenos violentos en el aula y la escuela”.⁹

No obstante, como señaláramos, para analizar un fenómeno cualquiera, es necesario contar con *categorías conceptuales de análisis*, con las cuales *recortamos y deconstruimos el mismo, y construimos sentidos*. La categoría “violencia escolar” nos lleva a caminos similares a los que nos transporta la categoría “problemas de aprendizaje”. En el primer caso, se hace caer todo el peso sobre la escuela (“violenta”), y en el segundo caso, el peso recae sobre el alumno (“que no aprende”).

En nuestra investigación, lo que realizamos fue una deconstrucción de casos a partir de determinadas categorías conceptuales, algunas de las cuales fueron cambiando y/o modificándose en las interretroacciones entre texto y contexto, entre teorías y práctica, entre los planteos iniciales (teóricos) y la información (trabajo de campo).

8. Desde el año 2003, estamos investigando sobre la *Prevención de violencia en el espacio escolar*, en el marco del CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario).

9. *Ibíd*em anterior.

Por ejemplo, en el caso de una de las escuelas, realizamos un trabajo de deconstrucción a partir de diferentes dimensiones de análisis, e identificamos diversos componentes causales de la trama de producción de violencia; componentes que se interrelacionaban en el marco de la trama del propio proceso de construcción de las prácticas institucionalizadas. Y, fruto de dicha deconstrucción, concluimos provisoriamente que en dicha escuela:

- *Existen diferentes manifestaciones de violencia, fundamentalmente: violencia institucional y simbólica.*
- *Que el marco jurídico-político no rige la vida escolar.*
- *Que la formulación pedagógica no constituye un planteamiento orientador del quehacer específico de la escuela.*
- *Que la mecánica del poder en la escuela se articula a partir de la ausencia de conducción y la resistencia al cambio de los docentes.*
- *Que no existen programas, proyectos y acciones que tiendan a la prevención de violencia.*
- *Que la estructura de participación dominante promueve esferas de convivencia donde se actúan conductas y valores que generan escenas de violencia.*
- *Que las estrategias formadoras de valores y normas sociales se estructuran en torno a cierta intencionalidad educativa y pedagógica, a la (in)consistencia del accionar de los agentes educativos, y a formas de participación y comunicación que favorecen la producción de dichas escenas.*
- *Que el carácter de la normatividad escolar se expresa a través de la falta de normatividad institucional y se refleja en el “dejar hacer”.*
- *Que el castigo y la invisibilización de los conflictos constituyen una modalidad de uso cotidiano para la “resolución” de conflictos.*
- *Que los intentos de comprensión de las escenas violentas no van más allá del análisis de ciertos actos aislados, y no se consideran los procesos.*
- *Que, al desconsiderar los procesos, no se analizan las interrelaciones entre las posiciones relativas y complementarias de los actores, que oscilan entre ser víctimas y victimarios.*

- *Que se desconoce la subjetividad de los actores y, por supuesto, no se relaciona con otras dimensiones: coyunturales y estructurales, institucionales y pedagógicas, etcétera.*
- *Que la lógica de la simplicidad con la que operan los agentes educativos constituye uno de los fundamentos basales de la producción de violencia y, fundamentalmente, de la imposibilidad de visibilizar modos de prevención.*

Componentes causales diferenciados uno a uno, pero que constituyen, a su vez, una verdadera trama, sólo a partir de la cual puede comprenderse el fenómeno. Y componentes causales que pueden ubicarse como *categorías conceptuales* de análisis e interpretación de las escenas escolares (no sólo de violencia sino de diversas problemáticas que se producen en el ámbito escolar).

4. INTERRETROACCIONES ENTRE “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”, CONTEXTO, INTEGRACIÓN, EXCLUSIÓN, VIOLENCIA

Como expresara Morin, no es posible resignarse al saber parcelarizado, no es posible aislar un objeto de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. Tenemos que aspirar siempre a un *pensamiento multidimensional*. La problemática del (no) aprender no solamente es multidimensional respecto a las diferentes *dimensiones* que configuran el proceso de producción del mismo, sino que, además, inevitablemente, presenta múltiples interrelaciones con el contexto inmediato y mediato, con las coordenadas institucionales, organizacionales y pedagógicas del lugar donde se expresa, y con otros *fenómenos*, ya que no podrían ser comprendidos por separado, ni aislándolos. Los “problemas de aprendizaje”, la violencia en el espacio escolar, la repitencia, el desgranamiento escolar, la desintegración, la exclusión, y tantas otras problemáticas, siempre tienen relaciones entre sí y, en el análisis de cada una de ellas, siempre se presentan interretroacciones de unas con otras.

*No es posible un abordaje adecuado
de las problemáticas escolares,
si no podemos percibir
que lo uno es, al mismo tiempo, lo múltiple;
y, por lo tanto, es necesario
analizar lo uno y analizar lo múltiple, pero juntos.*

No podremos abordar adecuadamente problemáticas como las mencionadas si “separamos o aislamos” lo que está ligado; o sea, si no reconocemos la *trama* formada por *múltiples dimensiones*, constitutiva de los fenómenos; ni si “unificamos” lo diverso, lo múltiple, lo complejo, en una o dos dimensiones de análisis.

Pensemos. ¿Será posible analizar la vida cotidiana desde el pensamiento de la simplicidad? Evidentemente, no, porque son múltiples los fenómenos y las dimensiones que la configuran.

¿Por qué, entonces, pensar de modo simplista la cotidianeidad de la vida escolar? ¿O acaso los “problemas de aprendizaje” no son parte de la cotidianeidad de la vida escolar? ¿O no se producen con los mismos parámetros de la vida escolar las situaciones de “éxito” y las de “fracaso”? ¿O no son parte de las mismas políticas institucionales: la (des)integración, la exclusión, la aplicación rígida de las normas, la equivalencia entre diferencia y déficit, los obstáculos en el aprendizaje de la lengua escrita y el cálculo?

*También nos parece loable plantear
que si bien el pensamiento complejo
aspira a la multidimensionalidad,
sólo aspira a eso;
y conlleva como uno de sus axiomas
que la complejidad en sentido estricto es imposible.*

O sea, no se aspira a la completud ni a la consideración de todas y cada una de las dimensiones que configuran el fenómeno ni a dilucidar todas las interretroacciones entre estos, pero sí a romper con la separación y el aislamiento de las mismas, y a terminar con el análisis descontextualizado de los fenómenos a partir de sólo una (o dos) de las dimensiones.

*Aspirar a la complejidad supone
aspirar a indagar y percibir la mayor cantidad
de interretroacciones entre la mayor cantidad
de fenómenos y dimensiones de análisis posibles.*

¿Cómo analizar las políticas de inclusión/exclusión escolar o los “problemas de aprendizaje” sin referirse al contexto familiar inmediato y al contexto social, cultural, político y económico? O ¿cómo no relacionar las interretroacciones entre el marco jurídico-político, la formulación pedagógica y la práctica pedagógica cotidiana de una institución escolar, con la violencia y los “problemas de aprendizaje”?

A modo de ejemplo. La *dimensión estructural* de la sociedad (capitalista) y la *dimensión coyuntural* (políticas de ajuste y el consecuente aumento de la desocupación y la pobreza, por ejemplo), históricamente, han generado representaciones sociales, prejuicios, valores, estereotipos, etc., que estigmatizan al *otro* en virtud de algún tipo de diferencia, fundamentalmente, racial, económica, por el capital cultural, etc. Por su parte, es común escuchar que la escuela reproduce patrones de la sociedad (y, probablemente, algo de cierto haya en ello, aunque no linealmente). Lo que sí es cierto es que, en toda Latinoamérica, nos encontramos con un modelo de sociedad y con políticas de Estado que discriminan y producen diferenciación social y cultural al interior de importantes sectores de la población; y que en no pocas escuelas se opera con estigmas, con estereotipos y prejuicios, generalmente naturalizados, que sostienen dicha discriminación y diferenciación. Estigmas que refieren siempre a algunos alumnos y, frecuentemente, a sus familias.

Ahora bien, si lo expresado fuera cierto, ¿podremos obviar las dos dimensiones de análisis planteadas (estructural y coyuntural), y excluir su relación con las políticas institucionales de integración y de inclusión/exclusión? ¿Será posible no relacionar los “problemas de aprendizaje” con las políticas institucionales de inclusión/exclusión, de integración/desintegración, con la diferenciación (o no) que se realice en virtud del capital cultural o del color de la piel? Y, a su vez, ¿será posible no relacionar los “problemas de aprendizaje” con la estructura de la sociedad y la particular política coyuntural? Por otra parte, algunas escenas de violencia en el espacio escolar, ¿no están relacionadas con las políticas institucionales mencionadas y con las dimensiones planteadas precedentemente?

Los ciudadanos, en general, como aquellos que ejercen la docencia, o los propios padres e, incluso, los niños/as y adolescentes, son portadores de estigmas, a la vez que generan acciones y discursos estigmatizantes. Pero si bien, de hecho, se presentan las interretroacciones entre las dimensiones y los fenómenos mencionados, no podemos caer en la creencia de que estas marcas o prejuicios o estereotipos devienen sólo de la dimensión individual (docente, alumno, etc.), sino que, en principio, dependen de dimensiones y categorizaciones inscriptas en la historia y en el tejido social.

*Por ello se impone el análisis de
los “problemas escolares”
desde la complejidad.
Un posicionamiento que permita visualizar
tanto lo uno como lo diverso,
y concebir que lo uno es diverso
y que lo diverso es uno.
Pero nunca separar, aislar y/o invisibilizar
las dimensiones múltiples
que constituyen los fenómenos,
ni pensar a los fenómenos por separado.*

5. APERTURA A MODO DE CIERRE (INICIAL): SIMPLICIDAD, COMPLEJIDAD Y “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”

Pensar desde el paradigma de la complejidad supone apelar a formas de conocer e intervenir que no mutilen ni atomicen lo real, que no reduzcan el todo a las partes, ni las partes al todo. Nos convoca a aceptar razones diferentes a las propias y nos invita a percibir los vínculos que interrelacionan e interretroaccionan las ideas y los acontecimientos.

Para comprender y plantear cualquier estrategia preventiva o propuesta de resolución de “problemas escolares” (aprendizaje, violencia, integración escolar, etc.), en el aula y en la escuela, hay que realizar un análisis micro-político de los procesos estructurales y coyunturales que impactan y atraviesan la institución educativa, y que constituyen la subjetividad de los propios agentes educativos y de los alumnos.

Hay que considerar las características y funciones de la institución que no pocas veces se ubica como uno de los componentes causales de los mismos; analizar la práctica pedagógica de los agentes educativos que puede provocar dichos “problemas”, independientemente de la intencionalidad manifiesta de aquellos. Hay que analizar y comprender los comportamientos y las expectativas singulares de los actores, particularmente de los alumnos, cuya subjetividad ha cambiado notablemente en las últimas dos décadas.

Hay romper las certezas y tener una actitud crítica ante el conocimiento, y saber que conocer es entrar en el camino de lo incierto; hay que contextualizar el análisis de las problemáticas, y tener conciencia de que toda acción entra en interacciones e interretroacciones dentro del contexto en que ocurre y del que forma parte, y hay que saber que no se pueden controlar las consecuencias de las propias acciones y, por lo tanto, el resultado puede ser lo contrario a lo buscado; hay que saber que no hay estrategias *a priori*, ya que devienen del análisis y la interpretación de lo *uno* y lo *múltiple*, juntos, y de la contextualización del acontecimiento; hay que saber que la incertidumbre de lo humano y del conocimiento no implica escepticismo, sino apuesta y compromiso con el otro y la sociedad toda.

Capítulo 2

Uso y desuso de la categoría “problemas de aprendizaje”

*Una inteligencia
incapaz de encarar
el contexto
y el complejo global
se vuelve ciega,
inconsciente
e irresponsable.*
EDGAR MORIN

1. COMPRENSIÓN HISTÓRICA DE LOS “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”. ANTECEDENTES

1.1. Aportes preliminares

Del análisis de las investigaciones y estudios realizados¹⁰, así como de la bibliografía referida a los denominados “problemas de aprendizaje”, nos encontramos con dos grandes englobantes:

- *aquellos que delimitan factores que provocan dichos “problemas” (orgánicos, madurativos, psicológico, ambientales, etc.) en el alumno, y*

10. Nos referimos a la investigación realizada en el marco del Doctorado en Psicología (UNC), denominada “Condiciones y procesos de producción de los obstáculos para el aprendizaje genuino” (2001), y a las investigaciones realizadas en el marco del CIUNR, desde el año 1987 hasta el año 2002, sobre el (no) aprender.

- *aquellos que implícita o explícitamente, lo consideran como un “síntoma”, en tanto expresión de otra cosa.*

En el primer caso, al restringir el análisis a la enumeración de los factores que causan los “problemas” en el alumno, por lo general, no superan la mera descripción y caracterización de dichos factores y, por lo tanto, poco aportan a la labor del docente. Mientras que, en el segundo caso, se realizan estudios pormenorizados¹¹ donde se diferencian modalidades de trabajo y técnicas de diagnóstico para cada una de las dimensiones, pero por separado, desarrollando problemáticas propias de diversos campos disciplinares y, en general, no se brindan estrategias específicas para que el docente instrumente en su práctica cotidiana. De ninguna manera desestimamos el valor de estos estudios, pero no podemos dejar de señalar que, en ambos grupos, se realiza un abordaje desde la simplicidad, reduciendo lo *múltiple* a lo *uno* o, simplemente, considerando y analizando lo *uno* sin contextualizarlo. En este marco, estimamos necesario *delimitar la problemática desde otra perspectiva.*

De la bibliografía sobre la problemática del (no) aprender, se desprende que las causas de mayor incidencia en la producción de “problemas de aprendizaje” tienen que ver con lo económico, lo social y lo cultural y, de hecho, no pocos alumnos que padecen estas carencias son estigmatizados como “niños con problemas en sus aprendizajes”; pero *lo económico, lo social y lo cultural no constituye un problema de aprendizaje, ni son dimensiones que puedan ser analizadas por separado.* Por otra parte, *los problemas orgánicos o, específicamente, neurológicos, y los problemas psicopatológicos tampoco son, estrictamente, “problemas de aprendizaje”,* ni pueden ser analizados ni abordados sino como partes de un todo en el que interretroaccionan con otras dimensiones y con otros fenómenos.

11. Por ejemplo, se diferencian las disfasias, las dislexias, las disortografías o el síndrome disatencional o, en lo específicamente neurológico, se analiza lo referido a la lateralidad, a la memoria auditiva o a la motricidad. Del mismo modo, desde el psicoanálisis, se diferencian distintos síntomas, inhibiciones y angustias.

*La cuestión es que el aprendizaje escolar
es problemático en sí mismo,
sumamente complejo, y requiere
un abordaje institucional e interdisciplinario,
y desde un pensamiento complejo.*

Por ello nos parece indispensable realizar estas aclaraciones con el propósito de no subsumir al docente en un campo que desborda la especificidad de su práctica y su formación profesional, y no hacer caer todo el peso en los “alumnos que no aprenden”.

1.2. Formulaciones clásicas sobre “problemas de aprendizaje”

Si bien son innumerables las definiciones y caracterizaciones de los denominados “problemas de aprendizaje” (o trastornos, o dificultades, etc.), señalaremos a continuación, y en forma textual, algunas definiciones de las de mayor pregnancia en el imaginario social y, particularmente, en el imaginario escolar, psico-pedagógico y médico.

*Según se expresa en la enciclopedia libre Wikipedia:
“Se engloba en la denominación de sujetos afectados por
dificultades del aprendizaje, a todos aquellos escolares que,
sin tener una inteligencia inferior a la media, discapacidad,
falta de motivación, déficit sensorial o pertenencia a mino-
rías étnicas¹² o culturales, presentan resultados curricula-
res inferiores a la media, siendo destacado su retraso y difi-
cultad en alguno de los aprendizajes instrumentales: lectura,
escritura o cálculo. (...) Las dificultades en el aprendizaje
pueden ser temporales o permanentes”¹³.*

12. Las *minorías étnicas* son un segmento de la sociedad que se distingue por su lengua, dialecto, raza, religión u origen histórico, y esto, a menudo, constituye el motivo para que los otros grupos discriminen contra ellos. Los grupos étnicos minoritarios pueden identificarse con ciertos territorios, y pueden tener o no una estructura organizada o su cohesión puede estar basada sólo en las relaciones propias de su calidad de grupo étnico.

13. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Dificultades_del_aprendizaje

En la “Edición HTML Iniciación”, Carlos Gargantilla Domínguez expresa que: “Las dificultades de aprendizaje que manifiesta el alumnado a lo largo de su proceso educativo, han sido estudiadas desde múltiples perspectivas y han generado marcos conceptuales y modelos explicativos diversos

El concepto de problemas o retrasos de aprendizaje es muy amplio y, para el fin de esta página, deliberadamente extenso. Su significado abarcaría cualquier dificultad notable que un alumno encontrara para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de edad. Cualquiera que fuera el factor determinante de este retraso. Los alumnos deficientes mentales, los que presentan deficiencias sensoriales y aquellos que presentan atrasos en un campo concreto, como la lectura, las matemáticas, entrarían en este colectivo, aunque no lo agotarían”¹⁴.

Otros confunden el (no) aprender con “retrasos madurativos”, ya de maduración neurológica y/o de las funciones psicológicas; afirmando que, en general, los retrasos en estas áreas, influyen en dificultades de aprendizaje relativas a la Hiperactividad y al Déficit de Atención. A todos los aprendizajes escolares y, especialmente, a la lecto-escritura y el cálculo¹⁵.

Por otra parte, también se afirma que “Las alteraciones en las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje pueden ser consecuencia del desarrollo interactivo de causas personales y de causas ambientales. A) La percepción y comprensión de las situaciones sociales pueden deberse a su fracaso en la habilidad para percibir y comprender las situaciones sociales, los pensamientos, los sentimientos, los motivos de los demás, y los indicadores sociales, así como para adoptar perspectivas ajenas en el enfoque de las situaciones sociales. B) Déficit motivacionales. Las reiteradas experiencias de fracasos y la tendencia

14. *Necesidades Educativas Especiales*. Edición HTML Iniciación, Carlos Gargantilla Domínguez. <http://perso.wanadoo.es/cgargan/>

15. Disponible en: <http://perso.wanadoo.es/cgargan/dificul.htm>

a la posibilidad y a dejarse dirigir por los demás obrarían en contra de la motivación del logro de los niños con dificultades de aprendizaje, afectando negativamente tanto en su interés por los aprendizajes y actividades escolares, como en sus deseos de agradar, de no ser rechazado, etc. C) La percepción de sí mismo y de los demás. Las alteraciones serían debidas a una elevada tendencia a sobre-estimar las capacidades y habilidades de los demás; y a los bajos índices de auto-estima personal. La baja-autoestima se relaciona con los elevados índices de ansiedad y con pobreza de ejecución académica, en un ciclo de difícil ruptura. D) Déficit-excesos conductuales. Carencia de las necesarias habilidades motrices y de autocontrol para responder adecuada y oportunamente en las distintas situaciones (Hiperactividad, retirada social, agresividad, distracción, etc.)”¹⁶.

Otros reducen el fenómeno a “las dificultades en el lenguaje (que) pueden desglosarse principalmente en: problemas fundamentalmente comunicativos; problemas graves de comunicación; mutismo selectivo; disfemias: trastorno de la fluidez del habla; retrasos del habla; dislalias: errores en la articulación de los sonidos; disglosias: dificultad de la producción oral debida a alteraciones anatómicas y/o fisiológicas de los órganos articulatorios; problemas globales de lenguaje. (afectando a estructuras morfosintácticas); afasia: trastorno que afecta al empleo del código lingüístico; disfasias: trastorno no orgánico que se produce en la adquisición del habla”¹⁷.

O más “específico” aún, algunos refieren a “dificultades y problemas en el aprendizaje de las matemáticas; aunque admiten que los conceptos tradicionales de discalculia y dificultades específicas de aprendizaje están siendo cuestionados. Generalmente, la definición se realiza en términos negativos: presentan ‘dificultades de aprendizaje’ aquellos alumnos que, a pesar de mostrar una inteligencia normal, y no tener

16. Ibídem anterior.

17. Ibídem anterior.

problemas emocionales graves ni deficiencias sensoriales, tienen un rendimiento escolar pobre, definido operacionalmente por bajas puntuaciones en pruebas de rendimiento. Aunque las investigaciones sobre los niños con dificultades mayores en el aprendizaje de las matemáticas que no hayan alcanzado un éxito claro en el intento de atribuir esas dificultades a un trastorno neurológico subyacente, sí han permitido establecer descriptivamente ciertos subgrupos diferentes a los que pueden pertenecer estos niños”¹⁸.

Otros autores formulan una definición pretendidamente “completa” de las dificultades de aprendizaje. A saber: “Las dificultades de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, y presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, pudiendo continuar a lo largo del proceso vital. Pueden manifestarse problemas en conductas de autorregulación e interacción social, pero estos hechos no constituyen por sí mismos una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje se pueden presentar concomitantemente con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales severos) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de dichas condiciones o influencias”¹⁹.

La Lic. Natalia Calderón Astorga²⁰ define a los Trastornos del aprendizaje del siguiente modo: “Se define como un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje,

18. Ibídem anterior.

19. NJCLD, National Joint Committee on Learning Disabilities (1988).

20. Disponible en: <http://www.grupoalianzaempresarial.com/consultorioespecializadoenlenguajeyaprendizaje/nataliacalderonastorga.htm>

hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos”.

Mientras que, según el DSM-IV, se afirma que “para diagnosticar a un niño dentro del ámbito de las dificultades del aprendizaje tiene que existir una discrepancia entre su nivel de inteligencia y sus resultados académicos”.

En este marco se afirma que: “Los Trastornos de Aprendizaje (TA) han sido definidos por el Manual Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-IV) (6) y por la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) (7). Clasificación de los trastornos de aprendizaje por el CIE-10 y el DSM-IV TR.

CIE-10 (1993): Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar:

Trastorno específico de la lectura, Trastorno específico de la ortografía, Trastorno específico del cálculo, Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar, Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar, Trastorno del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación

DSM-IV (1994): Trastornos específicos del aprendizaje:

Trastorno de la lectura, Trastorno del cálculo, Trastorno de la escritura, Trastorno de Aprendizaje no especificado”²¹.

“El fracaso escolar²² es un ‘síntoma’ relativamente nuevo, que aparece luego de que se instalara la obligatoriedad de la escuela primaria. La escuela es representante de la tercera edad; cuando algo no anda bien allí, es como poner una dificultad en una gran vidriera que funciona como lente de aumento. En la mayoría de los casos, no es la escuela la que origina la dificultad, pero sí es la encargada de mostrarla. (...) Generalmente, el fracaso escolar equivale para el niño al fracaso de vida. El niño al que le va mal en el colegio, le va

21. Trastornos de aprendizaje en pediatría de atención primaria. María José Álvarez Gómez y Nerea Crespo Eguilaz. <http://www.spapex.org/pdf/aprendizaje.pdf>

22. Consideramos que “fracaso escolar” refiere al modo en que consideramos la categoría “problemas de aprendizaje”.

mal con su familia, le va mal con sus pares y le va mal consigo mismo. (...) El fracaso escolar es un 'signo' de que algo no anda bien con este niño, nada más ni nada menos que eso”²³.

“Podemos considerar al problema de aprendizaje como un síntoma, en el sentido de que el no aprender no configura un cuadro permanente sino que ingresa en la constelación peculiar de comportamientos en los cuales se destaca como signo de descompensación. (...) La hipótesis fundamental para evaluar el síntoma que nos ocupa es no entenderlo como un significante de un significado sustancial y monolítico... (...). Así, pues, el no-aprendizaje no constituye lo contrario de aprender, ya que como síntoma, está cumpliendo una función positiva, tan integrativa como la primera, pero con otra disposición de los factores que intervienen”²⁴.

Se trata de planteos diferentes²⁵ pero todos se sostienen sobre la *ficción del individuo*, al hacer caer todo el peso sobre el “alumno que no aprende”, más allá de las diferencias entre los mismos. Algunos enfoques ponen énfasis en la inteligencia del alumno, otros en el desarrollo, otros en los obstáculos para el aprendizaje de algún tipo de conocimiento (cálculo, escritura, etc.), otros en cuestiones fonoaudiológicas, psicológicas, etcétera, etcétera.

El listado de definiciones podría ser muy extenso y, si bien no pretendemos en este ensayo abordarlas en forma exhaustiva, no podemos dejar de señalar que todas y cada una de ellas están planteadas desde el *paradigma de la simplicidad*, considerando como causa o como “problema”, lo que hace o deja de hacer el alumno, o a aquello que no le posibilita alcanzar la meta pautada por la escuela.

No hay dudas que el “alumno” constituye una de las dimensiones en juego ante esta problemática, y tendrán que ser evaluados aquellos

23. “Alejo es A.D.D. Abordaje del dolor (de un niño) en un diagnóstico” de Gisela Untoiglich (2001: 120), en Schlemenson, S. (comp.) (2001) *Niños que no aprenden*. Paidós. Buenos Aires.

24. Pain, S. (1963) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión. Buenos Aires, pp. 32-33.

25. El análisis de las definiciones planteadas está, implícitamente, desarrollado en el propio cuerpo de esta obra.

componentes causales que se pone en juego ante un nuevo aprendizaje (maduración, desarrollo cognitivo, subjetividad, capital cultural, conocimientos, etc.), pero no se puede seguir *mirando lo real por el agujero de la cerradura* porque sólo puede verse *una parte* del acontecimiento; sólo se percibe lo *uno*, o lo *múltiple*, pero disociado.

*Si la única dimensión en juego
es la del alumno que (no) aprende,
entonces, sí podemos afirmar
que “existen problemas de aprendizaje”.
Los “problemas” los tiene el alumno
que no alcanza la meta esperada,
en el tiempo estipulado
y del modo en que se plantea que lo logre.*

2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES²⁶ Y LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS COMO OBSTÁCULO PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

2.1. Representaciones sociales y aprendizaje

Uno de los problemas más notable en la Educación Formal en Latinoamérica lo constituye el alto índice de repitencia, desgranamiento y deserción²⁷, fundamentalmente, en el inicio de la escolaridad primaria; problemas que, pese a los esfuerzos realizados, aún no han podido

26. Jodelet (1989) define a las *representaciones sociales* de la siguiente manera: “Es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que posee un alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Indistintamente designado como un ‘saber de sentido común’ o ‘saber ingenuo’ (naïf) o ‘natural’, esta forma de conocimiento ha de distinguirse del científico. Pero se le considera objeto de estudio legítimo en razón de su importancia en la vida social y de la luz que arroja sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales. Se acepta que las representaciones sociales, en tanto que sistemas de interpretación que rigen nuestra relación al mundo y a las demás personas, orientan y organizan las conductas y la comunicación social. Asimismo, intervienen en procesos tan diversos como la difusión y asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de la identidad personal, la expresión de grupo y las transformaciones sociales”.

27. En el Capítulo 3: “Cumplimiento efectivo de las políticas públicas de inclusión e integración en América Latina”, se detallan datos estadísticos sobre dichas problemáticas.

ser resueltos²⁸. Se trata de problemáticas generalizadas y, si bien aún hoy no es posible contar con indicadores oficiales fidedignos en la mayoría de los países, es notorio que se trata de índices alarmantes.

Por su parte, ningún docente desconoce que las dimensiones que se entrelazan en la producción de los denominados “problemas de aprendizaje” son múltiples, y nadie desconoce la importancia de los aspectos políticos, económicos, culturales y sociales, ni las consecuencias de todo ello en las familias y en la constitución subjetiva de los alumnos y, aunque no todos, muchos tienen conciencia plena de lo que se hace o deja de hacer en la institución escolar. Pero lo paradójico es que, más allá de la buena voluntad de cada uno de los docentes y directivos, de hecho, el abordaje cotidiano “del problema” los lleva a considerar sólo una de las dimensiones en juego: *el alumno que (no) aprende*; y/o como “causa”, a la familia, pero siempre del alumno que (no) aprende.

Las *representaciones sociales* no siempre se condicen con la intencionalidad consciente de los actores, ni con su voluntad y, por lo tanto, no pocas veces, las acciones no responden a los mandatos de éstos últimos procesos psicológicos.

*“El alumno es quien tiene problemas de aprendizaje.”
Probablemente, esta expresión describa una
de las representaciones sociales
más comunes en la escuela.*

O quizás, manifestaciones similares como: “*no le da la cabeza*”, o “*no le entra*”, expresen *representaciones sociales* de mucha pregnancia en el imaginario escolar y social. Pero más allá de la expresión utilizada, todos conocemos que el peso del (no) aprender recae siempre, solamente sobre el alumno; y las causas recaen en cuestiones relacionadas con éste, su familia, y/o el contexto (económico, social y cultural) donde vive, por ejemplo.

28. Uno de los indicadores fuertes dado por el *Sistema Nacional de Evaluación* (Argentina), es que más del 60% de los alumnos que cursan el nivel primario no logran comprender un texto o resolver problemas de matemática y que las diferencias entre los sectores sociales, con relación a estos aspectos, no son tan significativas como sí lo son con respecto a los indicadores antes mencionados. Lo que nos lleva a preguntarnos acerca de cuáles son las razones y en función de qué, un alumno que tiene dificultades en sus aprendizajes se convierte en repetidor y luego en desertor.

En el caso de la violencia, según nuestras investigaciones²⁹, en general, *“el violento es el alumno”* (y, en menor escala, el docente), pero siempre *uno*. Mientras que la representación social más común sobre violencia en el ámbito escolar, podría expresarse como que: *“los niños pobres son violentos”*, aún cuando, paradójicamente, se reconozca que pobreza no es sinónimo de violencia. Por su parte, en situaciones donde se conjugan: “problemas de aprendizaje”, violencia, desintegración y exclusión, nos encontramos con representaciones sociales que expresan que: *“estos chicos no son para esta escuela”*, por ejemplo. Mientras que, en general, sobre estas problemáticas, las representaciones sociales más comunes *“ubican a las causas por fuera de la escuela”* y, por lo tanto, desconsideran las dimensiones propias de la institución. O, también, manifestaciones de impotencia (comprensibles por cierto), que expresan que: *“en la escuela no podemos hacer nada... porque carecemos de recursos”*, por ejemplo.

Entonces, ¿cómo se comprende este escenario contradictorio? ¿Cómo se entiende que a nivel discursivo los docentes, en general, no duden de que los determinantes fundamentales remiten a la dimensión económica, social y cultural, y conciban la multidimensionalidad del fenómeno, mientras que en sus prácticas hacen caer todo el peso sobre el alumno que (no) aprende? ¿Cómo se explica que la dimensión institucional y lo específico de la práctica pedagógica no constituyan dimensiones de abordaje cotidiano ante los “problemas de aprendizaje”? ¿Cómo se comprende que si bien el discurso remite al *proceso* de aprendizaje, se enseña y se evalúa a través de actos sucesivos, generalmente inconexos?

Consideramos que la estigmatización del alumno que (no) aprende, deviene de la predominancia del pensamiento simplista y de una de sus consecuencias: la ficción de individuo, que ha impregnado el imaginario social y constituye, hoy en día, una de las representaciones sociales más potentes de los agentes educativos, como, así también, de los padres de los alumnos, y de los propios alumnos.

29. Boggino, N. (2003-2005) “Los rostros de la violencia en la escuela”. CINUR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario). Rosario.

2.2. Las concepciones teóricas y epistemológicas del docente, y el aprendizaje escolar

La *interpretación* de un conflicto, de un error o de un obstáculo en el proceso de aprendizaje, y las acciones que se desprendan de aquella, están íntimamente relacionadas con la concepción teórica y epistemológica que sustenta dicha interpretación. La misma situación puede ser considerada, por ejemplo, como un “problema” que, a su vez, tendrá que ser eliminado; o puede constituir una situación esperable y benéfica para el aprendizaje y la enseñanza, en tanto el error indica, precisamente, qué tipo de intervención pedagógica realizar. O podría ser evaluada como un acto (y no como un proceso), de modo lineal (y no multidimensional), considerando sólo uno (o dos) de los componentes causales; o, por otra parte, podría ser evaluada desde un pensamiento complejo, desde una mirada poliocular que posibilite analizar el proceso de producción de obstáculos, donde se identifique la trama de dimensiones que se juegan en él y la propia lógica de construcción del fenómeno.

*Es a partir de las interpretaciones
que un fenómeno cobra un sentido determinado (u otro).
Por ejemplo, podrá ser un “problema de aprendizaje”
o un error constructivo que opera
como indicador didáctico.*

Como señaláramos en otros libros³⁰, desde el positivismo y, específicamente, desde el conductismo y el neoconductismo, el error es considerado como lo opuesto al aprendizaje y, consecuentemente, debe ser eliminado. Mientras que, desde el constructivismo, el error constituye la única respuesta posible en virtud de las posibilidades de aprender del sujeto, y forma parte del propio proceso de construcción de conocimientos.

30. Boggino, N. (2004) *El constructivismo entra al aula*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

*El lugar que adquiere el error o el conflicto cognitivo
en los procesos de aprendizaje y de enseñanza,
revela una postura epistemológica
y una postura psicológica, de las que deviene
una postura pedagógica.*

No es posible asumir una postura pedagógica sino a partir de una teoría psicológica que de cuenta del modo en que el sujeto “adquiere” el conocimiento y, a su vez, esta última se desprende de una concepción epistemológica que dé cuenta de la validez de los conocimientos.

*Consideramos que los supuestos que sostienen
la práctica pedagógica y educativa son determinantes
para analizar la problemática del aprendizaje escolar.
Es en función de ellos que una misma situación
podría constituir un “problema de aprendizaje”
o ser, simplemente, una situación esperable, benéfica
y acorde a las posibilidades de aprender del alumno.*

Desde esta perspectiva, consideramos que cada situación de aprendizaje, independientemente del grado de dificultad que conlleve para quien la realice, tendrá que ser evaluada continuamente (tanto procesos como resultados) y desde un pensamiento complejo en el marco del proceso de aprendizaje, para intervenir pedagógicamente con el propósito de generar conflictos cognitivos y sociocognitivos, que motoricen sucesivas resignificaciones de los conocimientos. Se trata de planteos generales que no difieren con respecto a los alumnos cuyo grado de dificultad sea “mayor o menor”.

Del análisis de cada “caso particular” en el marco de la configuración³¹ de la que éste es fruto y de la que forma parte, se desprenden las acciones posibles del docente. Por ello es necesario evaluar el *proceso* de aprendizaje y no considerarlo como meros *actos* aislados y sucesivos, ya que siempre el aprendizaje conlleva un largo, contradictorio y *complejo proceso* de resignificaciones.

31. Como señaláramos, no es posible comprender los “casos” particulares en forma individual sino a partir de desentrañar las peculiaridades de estos, en la trama que se configura a partir de múltiples dimensiones (social, cultural, orgánica, psicológica, etcétera) que interactúan.

Es necesario romper con la creencia de que enseñar implica aprender en términos absolutos y, consecuentemente, pensar que el aprendizaje supone un proceso de (re)significaciones de los conocimientos previos (escolares y no-escolares). Y, si esto último es cierto, la enseñanza tendrá que partir de los saberes e ignorancia del alumno, cualesquiera sean ellos, considerar todas las dimensiones (posibles) en juego, e ir brindando ayuda pedagógica para que el alumno vaya superando errores u obstáculos a lo largo del proceso de aprendizaje.

*Y, de este modo, ¿qué sentido tiene preguntarse
sobre los “problemas de aprendizaje”?
¿No será más lógico y operativo evaluar
la situación y el contexto, juntos, y diagnosticar
las causas y el modo de expresión de éstas en el aula?
¿No será más preciso evaluar las posibilidades y límites del
aprender de los alumnos y plantear estrategias ajustadas a ellas,
para maximizar la significatividad del aprendizaje?
¿No será necesario romper con la ficción del individuo,
considerar a la evaluación como un recurso didáctico,
y tender a un abordaje desde un pensamiento complejo?*

II

Por su parte, también la *subjetividad* del niño/a puede obturar el aprendizaje; y dichos obstáculos pueden adquirir la “forma” de *síntomas* que pueden remitir a campos disciplinares (y profesionales) que desborden la formación profesional del docente. Pero las inhibiciones, la angustia o la depresión, por ejemplo, no son, en sentido estricto, “problemas de aprendizaje” sino problemáticas de orden psicológico. Pero esto no habilita (sólo) a una derivación ni a que la problemática sea “tratada” sólo por fuera de la escuela. Es aquí donde adquiere relevancia el trabajo en equipos interdisciplinarios para el abordaje del (no) aprender, pero siempre dentro del ámbito escolar.

Como señaláramos en otro texto³², la *ficción del especialista “psi”*, también ha impregnado nuestra cultura escolar, y ubica al psicólogo,

32. La *ficción del especialista* fue planteada en Boggino, N. y E. de la Vega (2006) *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Homo sapiens Ediciones. Rosario, pp. 114-115.

en un lugar de privilegio, desde donde se les otorga ciertas prerrogativas de una jerarquía y los resortes de un poder que, consecuentemente, ubica al docente en una posición de imposibilidad ante el (no) aprender.

Sobre esta ficción, así como también sobre la *ficción del individuo* y la *ficción cuantitativa* (que supone que los “problemas de aprendizaje” se resuelven con mayor cantidad de trabajo), se construyeron formas de abordaje fundadas en una *racionalidad clínica*, que llevó a *psicologizar* el campo de los “problemas escolares”, la escuela misma, y el propio contexto social y cultural.

Situaciones similares ocurren en otros campos disciplinares y profesionales: psicopedagógico, pedagógico, fonoaudiológico, médico, etc., y, todo ello, ha llevado a *pedagogizar* o *medicalizar* problemáticas escolares, culturales y sociales.

Por ello, la formación de *equipos interdisciplinarios* se torna un imperativo, ya que implica una *interdiscursividad* que se constituye a partir del abordaje de una situación determinada, con aportes de diferentes perspectivas disciplinares que procuren articularse para definir formas de intervención que tiendan a remover los errores, los obstáculos o, específicamente, los síntomas.

*Para ello es necesario que se borren
las jerarquías disciplinares, que no se interpele
solamente al alumno, que el docente se interroge
sobre dichas ficciones, y que los denominados
problemas escolares sean abordados,
en principio, en la misma escuela
y por la misma escuela.*

Hay que relativizar y flexibilizar la rigidez de las fronteras disciplinares, y saber que en determinados casos es necesario (pero no suficiente), la intervención de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, médicos, etcétera; pero también es necesario esclarecer que el docente (también) es un profesional y que su saber y su propia práctica lo habilitan a trabajar en un plano de igualdad con otros profesionales. Es más, el docente es el “especialista” que, en virtud de su formación profesional, de sus funciones y de su propia práctica, tiene mayor especificidad en el ámbito de intervención ante el (no) aprender.

III

A partir de investigaciones³³ que realizáramos, fue posible despejar un conjunto de obstáculos y elaborar líneas de acción que abran caminos para el abordaje de la problemática del aprendizaje y la enseñanza, que permitan, a su vez, formular estrategias específicas de resolución y posibiliten transformar aparentes problemas en situaciones cotidianas en el aula e, incluso, esperables, a partir de la reformulación de los supuestos teóricos y epistemológicos que sostienen la labor del docente.

Del conjunto de las dimensiones que configuran la *trama*, a partir de la cual, y sólo a partir de la cual, pueden ser comprendidos los casos particulares de alumnos que presenten obstáculos en el aprendizaje, consideramos que no es posible reducir la problemática sólo a causas de orden social o cultural, u orgánico, o psicológico, o institucional, etc., ni considerar a (todas) ellas por separado, ya que ello supone, en principio, confundir las consecuencias con las causas, y reducir una problemática compleja a la “simplicidad” de una o sólo algunas de las dimensiones de la trama de producción del fenómeno.

*Acordamos con Morin cuando afirma
que todo intento de transformar la complejidad
en una fórmula simple, una palabra clave,
un recurso ingenuo, se convierte en lo contrario a ella.*

El advenimiento de un modo de pensamiento complejo posibilita concebir la *diversidad* y lo *uno*, simultáneamente; y percibir la multidimensionalidad de lo real, a partir de una mirada panorámica en el mismo proceso en el que se descubre una trama de múltiples interrelaciones que dan cuenta del propio fenómeno.

En este sentido, planteamos el análisis a partir de los aspectos subyacentes a la práctica del docente, con el propósito de generar importantes transformaciones del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje.

33. Boggino (2001).

Habernos replanteado la perspectiva de abordaje de los denominados “problemas de aprendizaje”, y analizar al interior mismo de la práctica áulica la problemática en términos de aprendizaje y obstáculos, y desde un pensamiento complejo, nos posibilita despejar un conjunto de obstáculos que se desprenden de los supuestos que sostienen la práctica docente que, a su vez, está atravesada por dimensiones que estructuran una trama, sólo a partir de la cual, los casos particulares pueden ser comprendidos.

No es posible seguir considerando a los “problemas de aprendizaje” como un *problema* sino como situaciones propias de los mismos procesos de enseñar y aprender, en un contexto institucional determinado, y con atravesamientos múltiples de un contexto inmediato y mediato particular; e, incluso, como decíamos, percibirlos como situaciones lógicas y esperables.

Por ello, proponemos abordar esta problemática institucionalmente e interdisciplinariamente desde el paradigma de la complejidad. Lo cual supone un cambio sustancial de los supuestos teóricos y epistemológicos de los actores y, consecuentemente, de los modos de pensar.

Un pensamiento que vaya desde la lógica de la simplicidad hacia la lógica de la complejidad.

IV

Es indudable que son múltiples los factores que convergen en la producción de estos fenómenos, aunque con condicionantes fundamentales relacionados con el nivel socio-económico, tanto de los alumnos como regional. De hecho, la mayor deserción escolar se concentra en sectores de origen social “bajo” y en zonas con índices de producto bruto, urbanización e ingreso *per cápita* deprimidos. Pero ello no puede llevarnos a considerar sólo éstas dimensiones ni a pensar que todos los alumnos que padezcan estas situaciones tengan “problemas escolares”. Tampoco es posible no abordar las dimensiones

de la institución educativa y de la práctica pedagógica, las dimensiones subjetivas, tanto de los agentes educativos como de los alumnos, etcétera.

Si bien, como expresáramos, los “problemas de aprendizaje” y el “fracaso escolar”, generalmente, refieren al fracaso del alumno. Pero, cuando un alumno “fracasa”, en algún sentido, también fracasa el sistema político y económico, el sistema educativo y la propia escuela. Y, por lo tanto, nunca es suficiente analizar el “fracaso” desde lo meramente individual ni en forma aislada.

En verdad, aquello que se denomina “problemas de aprendizaje” refiere a un concepto ambiguo y polisémico, del tal modo que puede ser pensado o evaluado en varios niveles diferentes y complementarios: desde la perspectiva de un modelo de sociedad, de un proyecto educativo general o del propio Sistema Educativo; desde la perspectiva de la escuela como institución y desde la organización como centro educativo; desde la propia práctica pedagógica, como desde la frustración de las expectativas de los padres o de un proyecto singular del alumno/a. Dimensiones que, como señaláramos, también interretroaccionan entre sí y con otros fenómenos, dentro y fuera de la escuela.

Por lo tanto, las causas de los “problemas en el aprendizaje” tienen que buscarse tanto en la estructura y la coyuntura política y económica, en el Sistema Educativo y la escuela, en la práctica cotidiana del docente y en los supuestos que la sostienen, en la subjetividad del alumno, en la familia y en el contexto.

Se trata, como afirmábamos, de no separar lo que está relacionado, ni de unir lo diverso. Se trata de considerar lo *uno* y lo *múltiple*, pero como parte de un mismo proceso.

Sí cabe detenerse en la dimensión del alumno/a que (no) aprende, pero no en forma aislada sino comprenderla en el marco de la trama de producción del fenómeno del que forma parte.

La simplificación del fenómeno a aquello que le ocurre al alumno, lo mutila, y deja por fuera un conjunto de dimensiones de análisis y causas relevantes, que posibilitarían, a su vez, comprender cabalmente (también) lo que le ocurre al alumno y, lo más importante, es necesario partir de un diagnóstico o de una evaluación, lo más ajustado posible al “problema” y, por lo tanto, adecuar las intervenciones a las reales y singulares necesidades, a las necesidades especiales en juego en un espacio y tiempo determinado. Se trata, en suma, de tender a *lo posible* en el marco de la complejidad del fenómeno. O, como expresa Morin, se trata de *aspirar a la complejidad*, aunque ésta no implique completud, y sí implique un camino de incertidumbres, a la vez que constituye un camino de apuestas.

2.3. Evaluar desde la positividad, y romper la equivalencia entre diferencia y déficit

2.3.1. Diferencia, diversidad, inclusión e integración: conceptos que interpelan a la escuela

Los conceptos de *diferencia y diversidad*, de *inclusión e integración*, constituyen *dimensiones de análisis* fundamentales para intervenir ante la problemática del aprender. Como planteáramos anteriormente, además de múltiples dimensiones necesarias para el análisis de los denominados “problemas de aprendizaje”, no podemos dejar de relacionarlos con otras problemáticas, ya que tienen denominadores comunes y se generan, en parte, en los mismos procesos y en los mismos contextos.

Lo cierto es que, a partir de la irrupción de estos conceptos en la escuela, mucho es lo que se expresa a nivel discursivo, pero no siempre estas expresiones se condicen con la práctica cotidiana.

Si bien los conceptos de *inclusión e integración*, en Latinoamérica, advienen en la escuela durante la década del ochenta (con los primeros intentos de transformación de la educación especial), los conceptos de *diferencia y diversidad* irrumpen en Latinoamérica toda, en la década del noventa. No obstante, las necesidades y las urgencias propias de la coyuntura no fueron las mismas en cada uno de los países.

En Argentina, la urgencia estuvo y está íntimamente relacionada con la agudización de las diferencias sociales y de los procesos de

marginación y exclusión, que generaron la necesidad de preparar a la escuela (común y especial) para desempeñarse en escenarios sociales muy distintos (a los de décadas atrás), y con sujetos inmersos en contextos de empobrecimiento, carencias extremas y creciente marginalidad. Un contexto donde la operacionalización de dichos conceptos produjo efectos disímiles.

En este marco, se agudiza la necesidad de establecer relaciones entre la escuela y los ámbitos culturales, sociales y políticos; e indagar las relaciones entre los diferentes grupos que forman las sociedades, y visibilizar y denunciar los modos en los que los grupos hegemónicos hacen prevalecer sus marcas de identidad en torno a la raza, el género, la condición social, la religión, el capital cultural, la sexualidad, etc.

*Las relaciones sociales de poder
no se articulan sólo a nivel de lo económico
sino también en el ámbito de aquellas
marcas subjetivas, culturales e identitarias,
tanto de los alumnos
como de los agentes educativos.*

A través de la cultura, del saber, del género, del cuerpo, se despliegan relaciones de poder en la medida en que la sociedad impone, a través de sus grupos hegemónicos e instituciones canónicas, un saber, un determinado color de piel o de procedencia, una religión; en suma, todo un conjunto de rasgos, lugares y funciones que “fijan” una identidad. En este sentido es que las *relaciones de poder* (fuera y dentro de la escuela) constituyen una de las dimensiones relevantes de análisis, en tanto, necesariamente, desde dicha posición, no se respeta las diferencias y se genera desintegración y exclusión.

Consecuentemente, ¿cómo abordar las situaciones del (no) aprender sino en el marco de los múltiples atravesamientos e interretroacciones con los fenómenos mencionados (entre otros)? Es muy probable que los niños/as o adolescentes que sean marginados, y/o a los que no les sean reconocidos y aceptados su cultura, su color de piel, su situación económica, su subjetividad, padezcan mayores obstáculos para *integrarse* al grupo y a la escuela, y es muy probable, igualmente, que no reciban la ayuda pedagógica adecuada a sus necesidades singulares, ni puedan generar los lazos sociales necesarios como para

sentirse *incluido* dentro del grupo. Una situación que puede estar en íntima relación con la producción de “problemas escolares”, en el aprendizaje, en los comportamientos, etcétera.

Todas estas interrelaciones que vinculan a los sujetos y que definen su lugar con respecto a los otros, las encontramos, sin duda, en la escuela (Especial y Común). En este sentido es que el posicionamiento que se adopte con respecto a los conceptos de diferencia y diversidad y, en definitiva, con respecto al *otro*, puede traer aparejado un cambio radical de la escuela. Un cambio que lleve, en última instancia, a democratizar las relaciones sociales en un contexto sumamente complejo y con altos coeficiente de marginalidad; o todo lo contrario.

*El respeto por las diferencias y la diversidad,
tendrá que tender a generar
una auténtica escuela democrática.
Una escuela que asegure la producción
y reproducción de las distintas culturas
que integran la sociedad, sin excluir, someter o negar.
Una escuela que no produzca en su seno
“problemas de aprendizaje”.
Una escuela que atienda las diferencias
individuales y las necesidades educativas
en cuestión para cada alumno, y que genere políticas
de integración e inclusión.*

Y, para ello, tendrá que romper con la homogeneización y el disciplinamiento rígido, y desarmar los mecanismos ocultos de segmentación y selección escolar. Se trata de un posicionamiento primario que deviene de una postura ética, si se pretende democratizar los vínculos sociales y pedagógicos, y tender a la construcción de una escuela auténticamente democrática.

El posicionamiento que se adopte respecto de la diferencia, la diversidad, la inclusión y la integración, puede posibilitar nuevas formas de designación de los sujetos y acciones efectivas, que eludan la estigmatización a partir del déficit, a la vez que permitan visibilizar y subrayar sus posibilidades de existencia, y condenar los espacios cerrados de segregación y exclusión.

2.3.2. *La Necesidades Educativas Especiales (NEE)* *¿constituyen un nuevo eufemismo?*

I

Con las transformaciones propuestas desde la escuela especial a partir de los años sesenta (a nivel internacional), se abrieron caminos relevantes para generar cambios como mejora, tanto en la escuela especial como en la escuela común. Se desvanecen los postulados que sostienen a la escuela especial como un ámbito cerrado y con un inexorable destino de segregación; y se generan políticas, programas y acciones que se conjugan con la *integración* y la *inclusión* de alumnos con *NEE* a la escuela común (entre otros postulados); siendo el denominador común de estas estrategias, la lucha por la eliminación de los espacios segregados y la inclusión e integración al tejido social.

No obstante las bondades del concepto de *NEE* y su origen noble, si no se comprenden en forma cabal otros conceptos relacionados, como, por ejemplo, el concepto de “diferencia”, puede ser funcional a las teorías y epistemologías tradicionales, y a ciertas políticas gubernamentales.

*El concepto de NEE puede
posibilitar introducir en la escuela
nuevas formas de segregación³⁴
y ser equiparado a la categoría:
“problemas de aprendizaje”.*

En la propia *Declaración de Salamanca de principios, políticas y prácticas para las NEE (1994)*, se plantean cuestiones contradictorias. En este documento, que constituye uno de los pilares sobre los que se sostienen los cambios expresados, por una parte, se procura romper con una mirada bipolar que excluía a poblaciones minoritarias por sus diferencias con los cánones convencionales, y se plantea un modelo de educación sin exclusiones y pensado a partir del alumno/a y, consecuentemente, para todos los alumnos/as. Se propone un modelo de educación que ubique a la *diferencia* como un punto de encuentro, como una instancia de enriquecimiento, como un valor.

34. Boggino, N. y E. de la Vega (2006) *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*, Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Pero, por otra parte, literalmente, también expresa que “(...) *el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a todos los niños y los jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.*”

Se trata de un párrafo que, si se considera en forma textual, lleva a equiparar las NEE a la capacidad o incapacidad del niño/a, o las dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, el concepto de NEE podría ser nada más que un cambio de término para continuar con las prácticas segregadoras de siempre. Por ello nos planteamos que el concepto innovador de NEE puede ser un nuevo eufemismo.

El punto de fuga se encuentra justamente es dicha equiparación. Si consideramos a las NEE como equivalentes a los “problemas” en el desarrollo infantil, o a la “(in)capacidad” del alumno, o las “dificultades de aprendizaje” de éste, estaríamos ubicando, una vez más, al alumno/a como centro del “problema”, en tanto sería quien no aprende o no tiene la capacidad para hacerlo; estaríamos reduciendo el concepto de NEE sólo a los alumnos/as con alguna “dificultad” o “trastorno”; estaríamos operando con un pensamiento lineal que reduce una problemática compleja a una dimensión de análisis: *el alumno* que no aprende.

La comprensión simplista de un concepto complejo, desvía los propósitos nobles que todo docente quiere, y que la propia *Declaración de Salamanca* expresa con claridad. Llevaría a generar nuevos circuitos diferenciales dentro de la escuela; se excluiría a los alumnos con *hándicap*; se seguiría equiparando diferencia con déficit; se continuaría con la exclusión de dimensiones de análisis relevantes como lo estructural y lo coyuntural de la sociedad, la comunidad inmediata; no se interpelaría a la cultura escolar homogeneizante, disciplinadora y con una fuerte tendencia hacia la selección social. Se seguiría pensando y trabajando con la *ficción del individuo*.

II

Ahora bien, si la escuela lograra ser lo suficientemente flexible en sus estrategias y se adaptara a las posibilidades de aprender de los alumnos (y no al revés); si se abriera a la heterogeneidad, respetara las diferencias y atendiera la diversidad de su población; ¿qué sería lo *especial* que necesitarían estos alumnos, más allá de aquella apertura, flexibilidad, equidad y pluralidad?

Y, por otra parte, los alumnos que “fracasan en la escuela” ¿tienen “problemas de capacidad o de aprendizaje”, o tienen otro tipo de necesidades? La pobreza, el desamparo social, el capital cultural, ¿no quedarán ocultos o elegantemente disimulados por esta nueva categoría de la educación integradora?

Consideramos que la atribución de NEE a alumnos que fracasan en la escuela común, podría psicologizar, medicalizar o pedagogizar una problemática social. La ambigüedad que se introduce cuando este concepto se aplica a los “problemas de aprendizaje”, parece invisibilizar problemáticas sociales que van más allá de la realidad escolar e, incluso, desconsiderar las propias dimensiones escolares.

Consecuentemente, tal como lo planteáramos en otros libro³⁵, es posible, a partir de esta contradicción, imaginar un nuevo escenario constituido por nuevos circuitos diferenciales, cuyos destinatarios sería los alumnos estigmatizados por los “problemas de aprendizaje”, contenidos ahora por la nueva escuela integradora (común) con el apoyo de la educación especial.

Ésta podrá recibir en sus nuevos sistemas de “apoyo” (sustitutos modernos de los ya devaluados grados de recuperación o radiales) a los alumnos en cuestión, para ejercitar, en un espacio segregado, los “problemas” que no logran resolver con su docente y sus compañeros en el aula común.

En esta escena, no es descabellado imaginar que los espacios segregados se mantengan y refuercen por la intervención “altamente especializada”³⁶ de los docentes especiales y de otros profesionales que integran los equipos multidisciplinarios de la escuela especial (psicólogos, psicopedagogos, etcétera). Las ciencias, “integradas” ellas también en el seno de estos equipos, otorgarían el sello de garantía al nuevo ordenamiento institucional.

2.3.3. Positividad, y equivalencia entre diferencia y déficit

De lo expresado se deriva que, necesariamente, tiene que cambiar la “mirada” del docente —*desde la simplicidad a la complejidad*—;

35. Ibídem anterior.

36. Documento “Materiales de trabajo para la elaboración de un Acuerdo Marco para la Educación Especial”. Anexo 3.

también se deriva la necesidad de superar un obstáculo de orden epistemológico e ideológico que deviene de la *equivalencia entre diferencia y déficit*.

Es común escuchar que “el diferente” es el otro, pero no podemos seguir pensando de este modo si pretendemos generar una escuela democrática, si nos proponemos respetar al otro y generar aprendizajes con la mayor significatividad posible.

Operar en los escenarios complejos que supone la inevitable y rica *diversidad* subjetiva, cultural y social, conlleva romper con la equivalencia entre diferencia y déficit, ya que se trata de una representación generalizada y de mucha pregnancia, tanto en el imaginario escolar como en el imaginario social.

Por ejemplo, pensemos en un alumno que proviene de un contexto marginal, con fuertes carencias económicas, que viva solamente con su madre y que no conozca a su padre, que su madre trabaje fuera de la casa durante “todo” el día, que esté al cuidado de otros hermanos. Entonces, es posible que este alumno tenga “problemas de aprendizaje” (en el marco de los parámetros tradicionales). Ahora bien, por ejemplo, el hecho de que no resuelva correctamente el cálculo o no escriba correctamente como la mayoría de sus compañeros/as que se constituyeron como sujetos y viven en otros contextos más favorables, ¿será suficiente y ético como para estigmatizarlo como un niño con NEE y/o con “problemas de aprendizaje”?

¿No se tratará de un alumno con diferencias (sociales, culturales, capital cultural, etc.) respecto de los otros y de lo esperable para la escuela? Es posible que este alumno opere con otros procedimientos desde pequeño (sumando, restando, etc.), aun cuando no conozca el algoritmo que se enseña en la escuela. Es posible que tenga una inteligencia motriz más avanzada que sus propios compañeros de grado. Es posible que haya construido conocimientos extra escolares relevantes en la cotidianidad de su vida.

Por ello, afirmamos que la situación de origen no supone necesariamente un déficit en términos absolutos, puesto que ese alumno desarrolla otras estrategias cognitivas, tiene otros tiempos (psico)lógicos y otros conocimientos, que deben ser valoradas en su *positividad*.

*Las diferencias que existen son siempre relativas,
y no deben ser marcadas con el estigma negativo del déficit.
La positividad de las diferencias que se establecen
en la escuela según la heterogeneidad de sujetos y
contextos debe ser recuperada por una escuela
que se pretenda democrática y respetuosa
de la diversidad.*

Como planteáramos en otro texto³⁷, algunos autores han propuesto concebir a la “discapacidad” como una posibilidad de existencia y no como una falta de existencia.

Carlos Skliar se aparta radicalmente de todas las significaciones instituidas sobre la sordera cuando define a la misma como una experiencia visual. Los sujetos sordos, afirma Skliar, han construido históricamente una cultura, con un lenguaje propio, una literatura propia, chistes, poesía, etc., y por lo tanto, desconocer la positividad de este capital simbólico implica desconocer la identidad más esencial de las comunidades sordas.³⁸

*Desde esta perspectiva se abre una serie
de cuestiones nuevas vinculadas a las relaciones
que se establecen con aquellos grupos
que portan marcas de identidad distinta.*

A partir de considerar la “discapacidad” desde la *positividad* de estos planteos, es posible pensar otros destinos del sujeto. Dichos destinos promueven la experiencia de la “discapacidad”, lejos del estigma, como modos singulares de existencia, como posibilidad (podemos pensar en los sujetos ciegos, pero también en aquellos con Síndrome de Down, parálisis cerebral, etc.); y, por supuesto, podemos considerar a los alumnos y alumnas estigmatizados con “problemas de aprendizaje”.

37. Ibídem anterior.

38. Skliar, C. (1998) “Os Estudos Surdos em Educação. Problematisando a Normalidades”. En: *Alternativas. Debates Actuales en Educación Especial*. L. A. E. San Luis, pp. 265-290.

3. DE LOS “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE” AL APRENDIZAJE PROBLEMÁTICO

El aprendizaje es complejo y problemático por definición, y este constituye uno de los puntos de partida para el análisis. Todo lo que se tiene que aprender es porque no se conoce y, por lo tanto, trae aparejado obstáculos que tendrán que ser evaluados por el docente y, consecuentemente, realizar las intervenciones didácticas pertinentes para su remoción.

Si bien, como expresáramos, las dimensiones de análisis son múltiples, no podemos considerar un “problema” neurológico o un “problema” social como un “problema de aprendizaje”. Son fenómenos que no pueden desconocerse, pero es necesario acotar la problemática del aprendizaje a su especificidad, a la vez que analizarla en forma contextualizada. Tampoco podríamos seguir pensando con la categoría “problema de aprendizaje”, ya que cobra sentido sólo en el marco del paradigma de la simplicidad.

Proponemos abordar esta problemática en términos de aprendizaje y obstáculos, e identificar todo aquello que incida en la producción de obstáculos (sea de orden psicológico, pedagógico, institucional, familiar, cultural, social, político, económico, etcétera); analizarlo al interior del aula y de la institución escolar, pero en el contexto de la compleja trama de producción del fenómeno, de la que forma parte.

Probablemente, el primer problema lo constituya el punto de partida, al considerar a los denominados “problemas de aprendizaje” como un “problema”, como si tuvieran valor en sí mismo; y al (con)fundir alguna de las causas con la problemática misma del aprendizaje. La complejidad del fenómeno educativo y, particularmente, del aprendizaje escolar, nos lleva a encontrarnos con un cúmulo de dimensiones que se entrecruzan y constituyen una verdadera trama, sólo a partir de la cual, pueden comprenderse los casos particulares (pero no como casos individuales). El alumno es sólo una de las dimensiones de análisis de dicha trama.

Proponemos partir del reconocimiento de lo nuclear del aprendizaje y de las políticas educativas institucionales, dejar viejas creencias, ficciones e ilusiones pedagógicas (aunque muchas veces vigentes), que provocan obstáculos en el proceso de aprendizaje, al no considerar

las dimensiones y los fenómenos que intervienen en la producción de los acontecimientos y, de este modo, *abordar el aprendizaje como un proceso complejo y problemático en sí mismo*.

Se trata de una perspectiva diferente que lleva a realizar algunos replanteos y revisiones. Por lo tanto, sin pretender agotar la problemática y provisoriamente, afirmamos que, para evitar obstáculos en los aprendizajes, e incluso para prevenirlos (o facilitarlos), es posible:

- *En primer lugar, revisar el currículum oculto para desentrañar el “modelo de alumno ideal” (tipo o modelo) que toda escuela tiene y que (casi) todo docente tiene.*
- *De este modo, desterrar la ilusión de la homogeneidad de la población escolar; en virtud de que lleva a provocar “problemas de aprendizaje”, por la falta de reconocimiento de lo diverso y de lo uno (interretroactuando en el mismo proceso).*
- *Aceptar las diferencias sin con-fundirlas con el déficit, y hacer de la diferencia un valor fundamental.*
- *Considerar que el aprendizaje es complejo y problemático por definición.*
- *Abordar la problemática en términos de aprendizaje y obstáculos en el marco del complejo contexto en el que se produce y del que forma parte.*
- *Desentrañar la trama que configura cada caso particular; identificando todas las dimensiones posibles que intervienen en la producción del mismo.*
- *Comprender cada caso particular a partir de los múltiples atravesamientos (políticos, económicos, sociales, institucionales, culturales, pedagógicos, psicológicos, familiares, etcétera) que lo constituyen al interior del aula (y no en forma individual).*
- *Atender la diversidad y considerar la subjetividad del alumno, indagar lo propio y singular de cada uno, analizar el contexto (mediato e inmediato), y considerar a todo esto como el punto de partida para la enseñanza (y no los contenidos curriculares).*
- *Ajustar los propósitos y las estrategias didácticas a las posibilidades de aprender del alumno.*
- *Romper con la ilusión de abordar individualmente las situaciones y desde un pensamiento de la simplicidad, y realizarlo en términos institucionales desde la complejidad y, siempre que sea posible, interdisciplinariamente.*

Capítulo 3

Diferentes perspectivas para la comprensión del (no) aprender

*Al mismo tiempo se trata de reconocer
la unidad dentro de lo diverso,
lo diverso dentro de la unidad,
reconocer, por ejemplo, la unidad humana
a través de las diversidades individuales y culturales,
las diversidades individuales y culturales
a través de la unidad humana.*

EDGAR MORIN

1. ALDEA GLOBAL, SOCIEDAD, ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN

1.1. Diversidad, inclusión, políticas públicas y políticas educativas

La primera década del siglo XXI está signada por el aumento de las diferencias entre los países (capitalistas) “centrales”, y los denominados países en proceso de desarrollo y subdesarrollados; por el aumento de la pobreza y la marginalidad, y las diferencias entre ricos y pobres (tanto entre países como dentro de ellos).

Hay quienes afirman que la globalización posibilitó enriquecimiento y mayor intercambio entre países, pero lo cierto es que se han incrementado las tensiones entre los países y, en Latinoamérica toda, se incrementaron las tensiones internas y las *diferencias* entre los distintos sectores sociales, que son cada vez mayores. Las políticas neoliberales implementadas, fundamentalmente durante las últimas dos décadas, han agrandado en forma notable la brecha entre países (ricos

y pobres) y entre sectores sociales en el interior de cada uno de los países Latinoamericanos. Todo lo cual es acompañado por el incremento de la intolerancia, la violencia, la xenofobia, y la discriminación fundada en rasgos étnicos, color de la piel, género, posición económica, capital cultural, etcétera.

En este contexto, las políticas públicas respecto a la *diversidad cultural y social* adquieren diferentes formas, aunque es posible afirmar que van desde la concepción de la diversidad cultural y social como una *amenaza* para el sistema de gobierno y la sociedad toda, y el *establishment*, hasta la concepción de aquellos que *valoran* a la diversidad cultural y social y la ubican como *un derecho* a defender.

He aquí la necesidad de postular el *pluralismo cultural*, en tanto *respeto y aceptación sin jerarquías de la diversidad de culturas* de todos los grupos o sectores que conforman una nación y, por supuesto, de todas las naciones; sin imposición ni dominación de unas sobre otras, ni homogeneización y/o subordinación a la cultura de los sectores con mayor poder.

La escuela en tanto formación social no escapa a esas generalidades. No pocas veces, la diversidad étnica, social, económica o el color de la piel son visualizados como disruptivos y, por lo tanto, como algo que tiene que ser eliminado, ya sea bajo la forma de la subordinación o imposición de otros rasgos culturales, ya sea por medio de las más diversas formas de exclusión.

Si los agentes educativos no pueden descentrarse de su propio punto de vista, de sus concepciones, de su cultura; si no pueden correrse de la percepción de *uno* para visualizar y comprender al *otro* y, a su vez, comprenden a la diferencia desde el déficit y establecen jerarquías, etc., la discriminación, los “problemas escolares” y la exclusión son inevitables.

No obstante, hay otros caminos posibles y, de hecho, se dan en escuelas de Latinoamérica.

*Es posible generar políticas educativas
que comprendan a la diversidad como valor,
y que la diversidad cultural y social
sea un componente de enriquecimiento mutuo.*

Como se afirma en forma contundente en un libro editado por UNESCO³⁹: “*O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social, o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por lo tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Ello dependerá de la orientación y de la fuerza de las políticas públicas y (...) [de] que las políticas educativas se orienten a la construcción de un tejido social favorable a la discriminación o al pluralismo*”.

1.2. Cumplimiento efectivo de las políticas públicas de inclusión e integración en América Latina⁴⁰

En América Latina, en general, las reformas constitucionales realizadas durante los últimos cincuenta años han incluido el *derecho a la educación para todos*, explicitando, particularmente, el derecho a la educación para las personas “discapacitadas”⁴¹. No obstante, en la mayoría de los países no se superó lo meramente formal y/o el plano de lo discursivo, con acciones efectivas aisladas, insuficientes y contradictorias.

“El papel jurídico-regulatorio y de los programas y política públicas impulsadas por los gobiernos parece resultar, en gran parte de los países, poco relevante. La escasez de financiamiento y de recursos disponibles y la *falta de voluntad política* de las instancias locales de gobierno, en el caso de los países que cuentan con administraciones descentralizadas, aparecen como los principales factores que condicionan una implementación parcial o inadecuada de las políticas y disposiciones tendientes a garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad”⁴².

39. OREAL/UNESCO (2005) *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.

40. Este ítem se funda en lo planteado por Skliar, C., P. Gentile y F. Stubrin (2008) “El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades”. En: *Revista Novedades Educativas* N° 210. Buenos Aires, p. 4.

41. Los documentos fundantes de estas políticas y, particularmente, de la inclusión, al menos en términos formales, son los siguientes: la *Conferencia mundial sobre educación para todos* (Jomtien, 1990. UNESCO); la *Convención sobre los derechos del niño* (1990), y la *Declaración de Salamanca* (1994).

42. Skliar, Gentile y Stubrin, *op. cit.*, 2008, p. 5.

En este sentido, cuando el marco jurídico pasa a ser la única expresión de la necesidad de una educación para todos y de una educación inclusiva, las consecuencias efectivas no dejan de generar formas de *inclusión excluyentes*⁴³, ya que la inclusión y la integración pasan a ser visualizadas como un esfuerzo indeseable o impropio, o imposible de realizar para los agentes educativos de la escuela común. Y cuando hablamos de inclusión, nos referimos a una población diversa de alumnos; desde aquellos que padecen “discapacidad” (motora, por ejemplo), hasta alumnos que son estigmatizados por “problemas de aprendizaje”.

De hecho, no se realizaron cambios sustanciales y, en el mejor de los casos, el mismo sistema que excluye toma la posta de la inclusión, pero continuando con políticas de orden, de disciplinamiento y de control.

Por lo general, las experiencias realizadas sobre inclusión obedecen a una estructura mixta entre escuela especial y escuela común. Los docentes de educación especial offician de “auxiliares” de los docentes de grado de la escuela común; siendo el ámbito de trabajo por excelencia, el grado de esta última. Todo lo cual fue generando un imaginario escolar y social de integración de alumnos a la escuela común.

A diferencia de muchas experiencias realizadas en Europa, las acciones efectivas en América Latina no tienen un carácter estructural ni son sistemáticas, sino que se trata de acciones aisladas, muchas veces precarias e insuficientes, así como son insuficientes los programas y las políticas gubernamentales. Estas últimas, por lo general, se reducen a obras de infraestructura que facilitan el acceso físico y la circulación de los alumnos con alguna dificultad motora, auditiva o visual, y/o la inclusión del aprendizaje de la lengua de unos de los sectores minoritarios (como ocurre en algunos casos con pueblos originarios).

Lo que no parece comprenderse es el concepto de educación inclusiva que, de hecho, se reduce a la “integración” de alumnos con “discapacidad” o “problemas escolares” a la escuela común. La diferencia refiere siempre al otro y está asociada al hándicap, a la falta, al déficit.

43. Es un concepto planteado por Skliar, Gentili y Stubrin, *op. cit.*, 2008, p. 5.

Pero una integración entre comillas, ya que no siempre se logra por el mero hecho de que dichos alumnos/as concurran a la escuela común. Por ello es posible escuchar a docentes que comentan que tiene algunos “alumnos diferentes”. La equivalencia “diferencia=déficit” sigue constituyendo uno de los obstáculos fundamentales para comprender esta problemática y, específicamente, la educación inclusiva.

La accesibilidad, la permanencia y la diferencia no constituyen pilares básicos que sostengan las acciones efectivas de las políticas educativas en América Latina⁴⁴.

II

Para mayor información sobre la *Magnitud y evolución de la deserción escolar en América Latina*, incluimos algunos párrafos del informe realizado por Ernesto Espíndola y Arturo León (2002), sobre “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional”⁴⁵.

Si bien, “en la mayoría de los países latinoamericanos se registraron avances en el pasado decenio en cuanto al acceso a la educación primaria, y, en menor medida, respecto de la cobertura de la secundaria⁴⁶. (...) Pese a ello, subsisten importantes deficiencias y retrasos en materia educacional, pues una proporción muy elevada de niños y niñas sigue abandonando tempranamente el sistema escolar y un alto porcentaje de los adolescentes que transitan del ciclo básico al medio desertan de este antes de completarlo, sin haber alcanzado el capital educacional mínimo y las destrezas requeridos para mantenerse fuera de la pobreza durante la vida activa, incumplándose así los derechos a la educación consagrados en las declaraciones internacionales

44. En el marco de lo expresado y para facilitar la comprensión de las políticas públicas de cumplimiento efectivo del derecho a la educación de niños/as y jóvenes con “discapacidad”, sugerimos ver el cuadro elaborado por Skliar, Gentili y Stubrin, en *op. cit.*, 2008, p. 9.

45. Espíndola, E. y A. León (2002) “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional”. En: *Revista Ibero-Americana de Educación* N° 30. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>

46. Según este informe, “las tasas de asistencia a la educación primaria en los años noventa se elevaron hasta niveles superiores al 90% en gran parte de los países, y en la secundaria llegaron a bordear el 70%”.

pertinentes. (...) Así, la repetición y el retraso escolar —fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar— unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, conspiran contra el aprovechamiento del potencial de los niños y niñas desde temprana edad. Sus efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres.

Con ello tiende a reproducirse la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, permitiendo que factores de carácter adscriptivo graviten decisivamente en las posibilidades futuras de bienestar. Como ha señalado la CEPAL en ediciones anteriores del *Panorama social de América Latina*, éste es quizás el principal escollo que los sistemas educativos de la región debieran salvar para desempeñar con más plenitud y eficacia su papel igualador de oportunidades y de inclusión social” (...) “Más que de insuficiencias de cobertura o de acceso a la educación, el problema de los sistemas educativos latinoamericanos es la escasa capacidad de retención de los niños y adolescentes en la escuela⁴⁷.

47. Según se expresa en el informe de referencia, “los antecedentes que se presentan a continuación proveen evidencias sobre la magnitud del abandono escolar de los adolescentes antes de completar el ciclo secundario en 18 países de América Latina, y de sus cambios durante la pasada década, basados en datos de encuestas de hogares. La información disponible indica que actualmente cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de ellos lo hacen tempranamente, antes de completar la educación primaria. En varios países la mayor parte de la deserción se produce una vez completado ese ciclo, y con frecuencia, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media. El abandono escolar presenta diferencias pronunciadas entre los países, y en todos ellos es mucho más corriente en las zonas rurales. En efecto, si nos situamos alrededor del año 2000, la tasa global de deserción de los adolescentes entre 15 y 19 años de edad era inferior al 20% en las zonas urbanas de Bolivia, Chile, República Dominicana y Perú. En Argentina, Brasil, Colombia y Panamá, comprendía entre un 20% y un 25%. En otro grupo de países (Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Uruguay y Venezuela) la deserción escolar afectaba a un porcentaje situado entre el 25% y el 35% de los adolescentes, mientras que en Honduras y Guatemala dicha tasa alcanzaba al 40% y al 47%, respectivamente”.

III

Por su parte y según nuestras propias investigaciones⁴⁸ en escuelas de Argentina, el cien por cien de los docentes expresan haber tenido alumnos con “problemas de aprendizaje”. La totalidad de los docentes plantea que dichos “problemas” remiten al aprendizaje de la matemática y la lengua (resolución de problemas, operatoria, valor posicional, interpretación de consignas, oralidad, etc.), a los que se les suma, en algunos casos, “problemas” emocionales y de desarrollo.

Por su parte, todos los docentes expresan no estar capacitados para brindar ayuda pedagógica a alumnos con “dificultades en el aprendizaje de la aritmética”.

Con respecto a las causas de los “problemas de aprendizaje”, los docentes consideran que: en el 60% de los casos son fruto de “problemas familiares”; en el 50% de los casos, de “problemas sociales”; y en el 35% de los casos, tienen “problemas de maduración”, conjugándose en algunos más de una causa). Mientras que las causas de mayor incidencia en la *repitencia* de alumnos de la educación primaria son el no haber alcanzado los contenidos mínimos y, en menor escala, debido a la inmadurez y la falta de interés por los aprendizajes.

Una vez más, todo el peso del (no) aprender recae sobre el alumno, y las causas, en la familia y en “problemas” que ésta y/o el alumno tiene.

IV

Para mayores detalles sobre la inclusión/exclusión en América Latina, y en el marco del análisis de cumplimiento efectivo de las políticas públicas, incluimos un informe sobre la *Campaña Latinoamericana sobre el Derecho a la Educación (CLADE)*, donde “el Relator Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación y el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL) denunciaron, ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH),

48. Boggino, N. (2001). Tesis Doctoral denominada “*Condiciones y procesos de producción de los obstáculos para el aprendizaje genuino*”. UNC. Información recogida en el Trabajo de Campo (encuestas, entrevistas y recopilación documental) realizado en escuelas de la provincia de Santa Fe (Argentina).

las violaciones al derecho a la educación que sufren las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe.

“Las organizaciones señalaron que en muchas ocasiones, la escuela discrimina a los y las estudiantes con deficiencias, les niega la matrícula y, en otros casos, aún garantizándoles el acceso a la educación, las escuelas no cuentan con la adaptación necesaria, el material didáctico en Braille, y el espacio físico, así como tampoco con profesores preparados para responder a las necesidades específicas de esta población. Asimismo, muchas veces se les niega el derecho a la educación gratuita (...). Las organizaciones lamentaron que los países ni siquiera cuenten con datos suficientes sobre la problemática y los que sí tienen, dejan entrever un escenario alarmante. En América Latina y el Caribe, de acuerdo a los números del Banco Mundial, únicamente del 20% al 30% de los niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela.

En Bolivia, se estima que más de un 75% de los niños y niñas con discapacidad no reciben ningún tipo de educación. Mientras en México, el promedio nacional de escolaridad de las personas con discapacidad es de solamente 3,8 años. Los niveles de analfabetismo son también bastante más altos en la población con discapacidad, llegando algunas veces a ser cinco veces más altos que los promedios nacionales.

Giovanna Modé, de la CLADE, criticó que ‘escuelas de la región siguen pensando que son las personas con discapacidad las que deben adaptarse a la escuela, cuando son en verdad las escuelas las que deben hacer los ajustes necesarios para atender a los estudiantes con discapacidad’. Madeleine Zuñiga, también representando a la Campaña, resaltó obstáculos como la visión estereotipada, la discriminación de las personas con discapacidad y la escasez de recursos destinados a la educación inclusiva.

Por su parte, el Relator Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Vernor Muñoz, planteó la urgencia de la educación inclusiva, reforzando que ‘la discriminación y la segregación que sufren millones de niños y niñas con discapacidad, siguen siendo las respuestas más frecuentes con que topan estas personas y sus familias, cuando reclaman su derecho a aprender en los sistemas educativos regulares’.”⁴⁹

49. Disponible en: <http://www.cidh.oas.org/prensa/publichearings/Hearings.aspx?...>

1.3. Apertura a modo de cierre 1: **diversidad, inclusión escolar y nuevos mecanismos de exclusión**⁵⁰

No obstante lo planteado, en la actualidad y en el marco de la escuela, los conceptos de diversidad, integración e inclusión contrastan con la voluntad homogeneizante y segregadora de los tiempos fundacionales, y generan prácticas encontradas entre sí, disímiles, y, en algunos casos, han contribuido con sus estrategias de promoción a la democratización de la escuela.

No obstante, es necesario señalar algunas contradicciones que surgen, tras la irrupción de nuevos paradigmas, entre las diferentes concepciones que sostienen las políticas públicas y, especialmente, las políticas educativas.

Resulta paradójico constatar que los conceptos de diversidad, integración e inclusión, se instalan (por ejemplo) en la Escuela Argentina al mismo tiempo que triunfaba prácticamente en todo el mundo el modelo económico neoliberal. Todo lo cual llevó a que, mientras se pedía a la escuela que integre, que incluya a los niños y niñas de rasgos, identidades y contextos diversos, que transforme sus prácticas expulsivas y segregadoras, desde las políticas económicas y sociales, se sentían cada vez más los efectos devastadores de la más terrible exclusión. La falta de trabajo, la desocupación, la recesión, destruía a muchas familias argentinas, impactando en la fisonomía de la escuela y transformando su funcionamiento habitual.

*En el escenario de esta salvaje exclusión se interpeló
a la escuela para que integre, incluya, atienda las diferencias
y eduque democráticamente a todos los sujetos,
respetando sus rasgos de identidad.*

En este contexto, la noción de diversidad ha tenido efectos concretos, que no son siempre los de la promoción de la pluralidad subjetiva, cultural y social en la escuela sino, en muchos casos, de tolerancia, cuando no de despreocupación y abandono, hacia los sectores escolares tradicionalmente estigmatizados y marginados por los mecanismos de selección escolar.

50. Cfr. Boggino, N. y E. de la Vega (2006).

Adriana Puiggrós escribía hace algunos años, en 1999, tal vez en el punto mismo en que el drama social alcanzaba su expresión más aguda, sobre esta estrategia del abandono: *“Hoy hay cada vez más gente que no sabe leer, cada vez más chicos que están matriculados en las escuelas pero concurren algunos días por mes o se quedan en el patio o repiten o están por debajo del 50% en los niveles de aprobación de las evaluaciones. Hoy el fracaso escolar es una vergüenza nacional. (...) La tendencia institucional es a excluir y a ocultar los mecanismos de exclusión. Un gesto muy fuerte es que el Estado abandona a los niños y a los docentes adentro de las escuelas como si fueran aguantaderos de seres a los cuales no hay donde poner.”*⁵¹

En este contexto, el discurso de la diversidad, de origen noble, sin duda, puede ser funcionalizado para inaugurar nuevas formas de selección y exclusión escolar.

La exclusión, que antes desplazaba al alumno hacia afuera de la escuela común (hacia la escuela especial), puede emplazarse ahora hacia el interior de la misma, creando circuitos diferenciales que contengan a los “sobrantes” del nuevo ordenamiento global.

Por todo ello, si bien las políticas públicas en general no aportan lo necesario para lograr una educación para todos, ni para la permanencia de todos los alumnos y, por lo tanto, la escuela y los agentes educativos tienen que enfrentar diariamente situaciones muchas veces paralizantes, también es posible generar políticas educacionales en cada centro educativo que tiendan a construir lazos sociales y a democratizar la escuela. Es posible, en el ámbito escolar, como queda planteado en este libro, generar políticas institucionales que promuevan el respeto por las diferencias y la diversidad subjetiva, social y cultural, que atiendan a la diversidad, que posibiliten la integración y la inclusión escolar a todos los sectores de la población y que, en última instancia, promuevan la democratización de la propia escuela.

51. Puiggrós, A. (1999) “Las zonas donde el alfabeto no entra”. En: “Zona”. Diario *Clarín*, 10 de Enero de 1999.

*Según la Declaración Universal de la UNESCO
acerca de la diversidad cultural: “el pluralismo cultural
es la respuesta política al hecho de la diversidad cultural”⁵².*

2. PLURALISMO CULTURAL O DISCRIMINACIÓN CULTURAL: DOS CAMINOS POSIBLES

2.1. Pluralismo cultural vs. discriminación cultural

I

De hecho, los intentos para abordar las problemáticas de la diferencia y la diversidad, de la integración y la inclusión escolar, del aprendizaje, etc., han sido diversos, aunque las expresiones más generalizadas develan un posicionamiento de los agentes educativos desde (sólo) *una* mirada, desde la mirada propia. Por ejemplo, encontramos propuestas de cómo atender la diversidad en el aula y la escuela, pero propuestas planteadas solamente para el docente y desde la perspectiva del docente y la institución.

En este sentido, si el docente se ubica en una “vereda”, en la vereda de las políticas educativas, en la vereda del marco jurídico-político y de la formulación pedagógica, o sea, sólo en la vereda de lo instituido, dejará cuasi por añadidura a los alumnos/as en la otra vereda, en la vereda de enfrente. En la vereda de quien tendrá que *hacer y ser* lo que el docente y la institución dispongan, más allá de la voluntad de los agentes educativos.

*Y la clave es que existen diferentes “veredas”,
pero no existen “veredas de enfrente”.
Son, simplemente, veredas por donde
transitamos, unos y otros.
Veredas diferentes que ni siquiera elegimos,
pero no veredas superiores ni inferiores,
mejores o peores.*

52. OREALC/UNESCO, *op. cit.*, 2005, p. 319.

En este punto, cabe analizar y diferenciar aspectos nucleares para comprender esta problemática. *Tanto los directivos, docentes, no-docentes como los alumnos, tienen roles diferentes en la escuela, pero ello no debe llevar a establecer jerarquías (sociales, culturales, etc.), ni equivalencias entre diferencia y déficit. La diferenciación de roles no implica una jerarquía, sólo prácticas y funciones distintas.*

Las instituciones⁵³ no habilitan al docente a ubicarse en un lugar que suponga una jerarquía con respecto al alumno. El docente no es superior al alumno. Determinadas pautas culturales, costumbres, lenguas, conocimientos, creencias, etcétera, no lo ubican en una jerarquía superior. El alumno posee sus propias pautas culturales, costumbres, lengua, creencias, etc., que tienen el mismo valor que las del docente.

Hoy en día es común oír hablar de la diversidad y del respeto por las diferencias, pero también es común que se piense que “el diferente es el otro”: para el blanco es el negro, y para el negro es el blanco; para el rico es el pobre y para el pobre es el rico; para el docente es el alumno, y para el alumno es el docente; para el docente es el directivo, y para el directivo es el docente. Para uno, el “diferente”, es el otro.

*Las diferencias son siempre relativas
y no habilitan a marcar al otro
con el estigma negativo del déficit.*

Cada una de las personas, *los unos y los otros*, tienen el mismo derecho a constituir su identidad, a preservar y enriquecer su identidad y su cultura. Y, ante esto caben —*grosso modo*— dos caminos posibles: el camino del *pluralismo cultural*, o el camino de la *discriminación cultural*⁵⁴.

*Si no se camina por la aceptación y el respeto
por las diferencias en pos de generar un proceso
de mutuo enriquecimiento, se transitará el camino
de la discriminación, el camino de la desconsideración,
o negación, o subordinación del bagaje cultural del otro.*

53. Entendemos por *Instituciones* al conjunto de normas y principios instituidos, y que tienen una función instituyente.

54. Cfr. OREALC/UNESCO, *op. cit.*, 2005.

La escuela podrá sostenerse sobre políticas educativas que tiendan a diferenciar y aceptar las diferencias, o sobre políticas de dominación y discriminación. No parece haber un tercer camino posible.

“Los unos y los otros” podrán valorar las diferencias en su positividad, en contraposición con el estigma negativo del déficit.

La *positividad de las diferencias* que se presentan en la escuela, según la heterogeneidad de los sujetos y de los contextos, tendrá que ser recuperada por la escuela, si pretende ser una escuela democrática y respetuosa de la diversidad.

II

En la Declaración Universal de la UNESCO sobre la *Diversidad Cultural*, se afirma que: “El *pluralismo cultural* es la respuesta política al hecho de la diversidad cultural”. Mientras que: “La *discriminación cultural* es la otra respuesta política posible al hecho de diversidad cultural”⁵⁵.

Desde la propia UNESCO en un texto de la Oficina Regional de Educación de Santiago (Chile), se plantean cinco posicionamientos distintos, en virtud de la concepción y la valoración que se tenga de la diversidad Cultural. A saber:

- *Invisibilizar o ignorar la diversidad.* Por lo tanto, no existen postulados ni políticas que atiende la diversidad, perpetuando de este modo las desigualdades, la exclusión y los “problemas escolares”.
- *Reconocer la diversidad, pero equiparando diferencia y déficit.* Consideran a las culturas de otros, como culturas inferiores, generando políticas oficiales de discriminación y exclusión.
- *Reconocer la diversidad, pero como un problema a superar, por medio de políticas de asimilación cultural.*
- *Reconocer y valorar la diversidad, pero como un recurso con el que hay que aprender a trabajar.*

55. OREALC/UNESCO, *op. cit.*, 2005.

- *Valorar la diversidad y considerarla como un derecho que hay que postular y defender.*

No creemos necesario realizar mayores consideraciones con respecto a los dos primeros posicionamientos, ya que ignorar la diversidad cultural o equipararla a la “falta” desde una concepción cerrada y jerárquica de la cultura, no puede traer aparejadas otras consecuencias que las ya expresadas: perpetuar las desigualdades, la discriminación, los “problemas escolares”, y la exclusión (escolar y social).

Por otra parte y ubicándonos en el ámbito escolar, *cuando la diversidad constituye un “problema”* o un obstáculo para el aprendizaje, éste tiene que ser superado. O sea, las pautas culturales y sociales, ciertos valores y costumbres, etc., de alumnos pertenecientes a grupos sociales vulnerables o minoritarios, son estigmatizadas como deficientes y, por lo tanto, tienen que ser superadas. La *asimilación cultural* no es otra cosa que la valoración y jerarquización de una cultura en detrimento de otra/s que tendrá/n que ser “asimilada/s” por una cultura “superior”.

El etnocentrismo de ciertos agentes educativos, considera “inferiores” a ciertos grupos sociales por ser portadores de otra cultura y, para integrarse a la sociedad y a la escuela, tienen que ser ayudados a “enriquecer” su “pobre” capital cultural.

Las consecuencias de estas políticas en el espacio educativo, no pueden ser otras que la discriminación en función de cualquier diferencia que estos alumnos tengan con respecto a la cultura oficial y, con ello, la falta de consideración de lo propio y singular de cada alumno que, según nuestras consideraciones, tendría que constituir el punto de partida de la enseñanza.

Por ello expresamos que la concepción de la diversidad como un problema a superar para integrarse a la escuela (y a la sociedad) constituye otro de los obstáculos —ajeno al alumno—, que conlleva la producción de “problemas de aprendizaje”.

Otra de los posicionamientos posibles, concibe a la *diversidad cultural como un recurso* y, por tanto, hay que trabajar con ella dentro de la escuela.

Se trata de una postura que si bien visualiza a las diferencias y reivindica la multiculturalidad de la población escolar, sostiene también que *no todas tienen el mismo rango*. Conciben a la cultura oficial en forma estática y superior y, del mismo modo, las otras culturas se perciben sólo a través de ciertos y determinados rasgos como la lengua por ejemplo, y se trabaja en forma estereotipada y, particularmente, sobre los grupos sociales “marginados”. Las propuestas concretas de la escuela no superan el hecho de una educación bilingüe, por ejemplo, sin llegar nunca a una valoración cabal y plena de las “otras” culturas; si bien pueden llegar a reconocer las diferencias culturales.

Coincidentemente, las consecuencias de esta postura en el espacio escolar no difieren demasiado de las anteriores, aunque el reconocimiento de las diferencias culturales podría posibilitar cambios como mejora que permitan ciertas prácticas fundadas en el respeto por el otro y, con ello, superar algunos de los obstáculos planteados en esta obra.

Por último, una postura realmente diferente a las anteriores se da cuando los agentes educativos (directivos, docentes, etc.) generan políticas educativas que reconozcan a *la diversidad cultural como un derecho legítimo*, y donde las diferencias son valoradas como riquezas y no como un problema, o un recurso a superar, o como de menor valor y jerarquía.

Desde la concepción de la diversidad cultural como un derecho, no se percibe a ciertas culturas “desde afuera”, como ajenas, sino que lo intercultural es constitutivo de la propia cultura.

Se trata de una concepción de la diversidad que conlleva prácticas pedagógicas y educativas fundadas en la ética, y en la aceptación y el respeto por el otro, sin jerarquías que supongan superioridad o inferioridad y, por lo tanto, sin imposición ni asimilación de rasgos culturales.

No obstante, si bien la diversidad de culturas puede generar conflictos en el marco de contextos sociales como, en general, ocurre en Latinoamérica, las políticas educativas que generará la escuela se fundan en la construcción de lazos sociales que promuevan modos de convivencia fundados, a su vez, en la ética y el respeto por las diferencias, que lleve a estas prácticas hasta los límites del hándicap, en un marco coherente, significativo y de respeto mutuo.

*En otros términos, se trata de un posicionamiento
que instrumente el pluralismo cultural,
a través de políticas interculturales
que tiendan a generar una sociedad
verdaderamente democrática.*

2.2. Apertura a modo de cierre 2: pluralismo cultural, diversidad y “problemas escolares”

Sin dudas que el concepto de *diversidad*, hoy en día, es un concepto controvertido en Latinoamérica toda. Por una parte, se ha impregnado en el imaginario escolar y se enuncia en el plano discursivo cotidianamente. No obstante, por otra parte, nos son muchas las instituciones que planten las prácticas educativas y pedagógicas, reconociendo, respetando y atendiendo la diversidad subjetiva, cultural y social de la población escolar. Pero, consideramos que la cuestión nuclear pasa por los modos de concebir la diferencia por parte de los agentes educativos.

Señalábamos que para *uno*, “el diferente” es, siempre, el *otro*. En verdad, no existe “el diferente”; existen diferencias entre los sujetos, pero ello no supone mejores o peores, ni jerarquías. Las diferencias son siempre relativas entre *uno* y *otro* y, *unos* y *otros*, tienen el mismo derecho de preservar su identidad cultural, social y subjetiva,

En este sentido, es que consideramos relevante la concepción que tengan los docentes respecto de la diferencia y, por lo tanto, los posicionamientos que adopten en su práctica educativa ante la diversidad de la población escolar y, particularmente, con respecto al aprendizaje.

Si bien en la Declaración Universal de la UNESCO se plantean cinco posicionamientos distintos, lo cierto es que la posición que adopten los directivos y docentes los llevará a transitar por el camino de la *discriminación cultural*, o por el camino del *pluralismo cultural*.

*Si no se respeta la singularidad del alumno/a,
su historia y su cultura, y no se considera
la diversidad subjetiva, cultural y social
como un derecho, necesariamente se discrimina,
y una de las consecuencias es la producción
de “problemas de aprendizaje”.*

Si los agentes educativos *invisibilizan* la diversidad, o equiparan *diferencia y déficit*, o la consideran como un *problema* a superar o como un *recurso* a trabajar, sus prácticas llevarán a perpetuar las desigualdades, la exclusión y los “problemas escolares”.

Es imprescindible que los docentes evalúen y valoren las diferencias en su *positividad* para no provocar dentro el aula misma, “problemas escolares”. Es imprescindible que los docentes transiten el camino de la aceptación y el respeto por las diferencias, con el propósito de generar un proceso de mutuo enriquecimiento. El otro camino posible conlleva la negación de la subjetividad del otro, y la desconsideración o la subordinación de la cultura del alumno, a la cultura “oficial”, a la cultura del docente y/o de la escuela.

La escuela podrá sostenerse sobre políticas educativas que tiendan a diferenciar y aceptar las diferencias, o sobre políticas de dominación, subordinación y discriminación, que llevan siempre a la discriminación del alumno y, por lo tanto, a generar “problemas”, como los “problemas de aprendizaje”, violencia, desintegración, etc. No parece haber un tercer camino posible.

En suma, para prever y resolver “problemas” en el espacio escolar, los agentes educativos tendrán que adoptar un posicionamiento que promueva el *pluralismo cultural* (y no la negación o subordinación cultural), a través de políticas interculturales que tiendan a generar una convivencia democrática en la escuela y el aula, y una sociedad verdaderamente democrática.

3. MODERNIDAD Y LÓGICA CULTURAL DE LA POSMODERNIDAD

3.1. Modernidad, posmodernidad y escuela

“El concepto de posmodernidad o posmodernismo se ha convertido en uno de los conceptos más esquivos en la discusión estética, literaria y sociológica de la(s) última(s) década(s). El término posmodernidad pertenece a una red de conceptos y pensamientos ‘post’ —sociedad posindustrial, posestructuralismo, posempirismo, posracionalismo—, en los que, según parece, trata de articularse a sí misma la conciencia

de un cambio de época, conciencia cuyos contornos son aún imprecisos, confusos y ambivalentes, pero cuya experiencia central, la de la *muerte de la razón*, parece anunciar el fin de un proyecto histórico: el proyecto de la modernidad, el proyecto de la ilustración europea, o finalmente también el proyecto de la civilización griega y occidental”⁵⁶.

La importancia de abordar esta problemática obedece a que el *proyecto de la modernidad*, por una parte, se instala como fruto de la lucha política y el desarrollo científico y tecnológico, e irá a “modelar”, de alguna manera, el mundo en el que vivimos durante tres siglos; período durante el cual los principios culturales de dicho proyecto imprimieron sus marcas en las más diversas instituciones y prácticas sociales, en la formación de valores, en los sistemas de creencias y en la constitución identitaria de los sujetos. Y, por otra parte, es en el marco del proyecto de la modernidad donde surge la escuela (actual) y los Sistemas Educativos.

*La escuela es un producto “puro” de la modernidad,
y la paradoja, hoy en día, es que la subjetividad
de los alumnos en la actualidad tiene más que ver con
el proyecto de la posmodernidad que con la modernidad.
Lo cual no genera pocas contradicciones y obstáculos.*

A grandes rasgos y más allá de las diferencias que establecen distintos autores, el proyecto de la modernidad parece plantear dos alternativas posibles para comprender la sociedad y la cultura: homogeneidad o dualidad; funcionalismo o teorías críticas. No obstante, consideramos que los postulados generalizados en la escuela responden a la idea de una sociedad considerada como un todo o como un sistema. En este sentido, aquellos alumnos que puedan responder favorablemente a lo planteado y esperado por la escuela, serán “normales” y subirán la “escalera metódica” (como ironiza Freinet), grado por grado, sin inconvenientes mayores; mientras que aquellos alumnos que no puedan responder a lo esperado por la misma, entrarán en los bordes de la campana de Gauss, en la zona de las “anormalidades” del sistema, y los “*problemas escolares*” serán considerados como una “*disfunción*” que tendrá que corregirse (en tanto desvío de la norma, de

56. Wellmer, A. (1989: 319).

la normalidad). Una disfunción propia del alumno y no de la sociedad. Es el alumno con “problemas” quien escapa a la normalidad.

*En este marco, los “problemas de aprendizaje”,
como otros “problemas escolares”,
no dejan de ser disfunciones que el propio
alumno tendrá que corregir para ingresar
al mundo de la normalidad.*

La escuela, incólume tras múltiples ataques, parece mostrar que el fin de la modernidad aún no ha llegado. La escuela es fruto de la modernidad y constituye una de las instituciones, quizás de las pocas, que aún permanecen en pie y nada hace pensar que no seguirá de este modo. Consecuente con ello, los modos en que la escuela concibe el (no) aprender se fundan en parámetros de la modernidad. Si bien no son pocas las formas de explicar las razones de la existencia de la categoría: “problemas de aprendizaje”; una de ellas es la que se acaba de postular, *equiparando a los “problemas” con las disfunciones (de un alumno) en una sociedad (que opera como un organismo, como un sistema).*

II

El *proyecto de la modernidad* surge en el siglo XVII en oposición a la cosmovisión cristiana que predominara en la Edad Media y como fruto de la revolución industrial. Se trata de una concepción del mundo que se funda en algunos postulados nucleares: la idea de progreso, el dominio de la razón, la moral universal, el desarrollo de la ciencia objetiva.

En este sentido, “Lyotard denomina, peyorativamente, *grandes Relatos*⁵⁷, a los proyectos o utopías cuya finalidad era legitimar, dar unidad y fundamentar a las instituciones y a las prácticas sociales y políticas, a las legislaciones, a las éticas y a las maneras de pensar. Uno de los grandes relatos modernos es de origen hegeliano: la historia humana es concebida como la marcha del espíritu hacia la libertad, todo lo real es racional y todo lo racional es real. Otro de los grandes relatos es el de la emancipación de los trabajadores y la lucha por

57. Lyotard, J.-F. (1989:13).

la sociedad sin clases, de origen marxista. Un tercer gran relato, de origen positivista, promete un mundo de bienestar para todos basado en el desarrollo de la ciencia y la industria”⁵⁸.

Si bien todos y cada uno de los *grandes Relatos* que postula Lyotard se encuentran en plena crisis y fuertemente cuestionados, la constitución de la escuela estuvo y está fuertemente atravesada, como señaláramos, por estos relatos de la modernidad.

En términos generales, y como grandes englobantes, fue y es posible encontrar escuelas tradicionales, humanistas, aparentemente neutras, que operan con pedagogías idealistas en la búsqueda de la verdad y del saber (por el saber mismo); otras escuelas que se fundan en pedagogías y principios de las teorías de la emancipación; y escuelas fundadas en pedagogías positivistas y pragmáticas, que conllevan fines utilitarios y que tratan de operar sobre bases “científicas”.

Se trata de diferentes relatos o proyectos, que tienden a distintos fines, pero todos tienen un proyecto de *futuro*. Algunas de las grandes crisis⁵⁹ ocurridas durante el siglo XX opacaron estos fines y se vivieron como el fracaso de los proyectos que los sustentaban, y con ello *se “decretó” la muerte de la razón, el fin de la historia y la muerte de las utopías*.

Fin de la historia en el sentido de que ya nada nuevo podría esperarse en virtud de que los países capitalistas centrales llegaron a una suerte de poshistoria. Agotados o fracasados los proyectos de la modernidad, ya no hay lugar para las utopías, no hay lugar para el futuro y, con ello, el fin de las ideologías y, de este modo, el pragmatismo más salvaje irrumpe en la sociedad neoliberal (o neoconservadora) en el marco de la cultura posmoderna.

Como expresa Esther Díaz (1988): “La modernidad, preñada de utopías, se dirigía hacia un mañana mejor. Nuestra época, desencantada, se desembaraza de las utopías”. He aquí uno de los rasgos centrales que deviene del hecho de ser formado en el marco de un proyecto o de otro: la búsqueda del progreso y de un futuro mejor, o del presente continuo; los proyectos y las utopías como forma de vida, o la inexistencia de ellos y el fin de las ideologías.

Se trata de rasgos culturales muy potentes que operan en la constitución de la subjetividad y que han generado *mundos diferentes* en

58. Obiols, A. y S. Obiols (1996: 18).

59. Ib., p. 19.

(algunos de) los docentes y en los alumnos. *Mundos* de los alumnos que necesitan ser comprendidos por los docentes si se procura motivarlos y generar aprendizajes relevantes, integración e inclusión escolar.

La modernidad contiene un conjunto de postulados y proyectos que intervinieron en la constitución subjetiva de muchas generaciones y, particularmente, en la actualidad, en la constitución identitaria de la mayoría de los docentes, pero no de los alumnos, cuya subjetividad está atravesada, fundamentalmente, por principios de la posmodernidad. También, como señaláramos, la escuela se estructura como institución a partir de los pilares del proyecto de la modernidad. Y todo ello genera un espacio preñado de contradicciones y de obstáculos que tiene una relación directa con el (no) aprender y, en general, con la cotidianidad de la vida escolar.

*Alumnos posmodernos
en una escuela moderna.*

La modernidad fue un producto europeo pero se expandió —en nombre de lo universal— por fuera de Europa en forma notable, e hizo sucumbir otras culturas (americanas, africanas, asiáticas). Tras el colapso de la cultura de la modernidad, por una parte, se abren grietas para que (re)surjan dichas culturas, pero, por otra parte, la globalización —en nombre de un nuevo universal—, la concentración del poder, y el impresionante desarrollo de las nuevas tecnologías comunicacionales, podrían volver a cerrar dichas grietas y generar una “nueva cultura universal”.

*Lo cierto es que, durante estas últimas décadas,
la escuela, los docentes y los alumnos,
“giran en torno el perno de la bisagra”
entre un proyecto político-cultural y otro;
entre la modernidad y la posmodernidad.*

Posmodernidad que comienza a tener auge en los países capitalistas centrales en la década del 80, mientras que en Latinoamérica irrumpe en los años 90.

Los modos de concebir a la posmodernidad no son unívocos. No obstante, siguiendo a Lyotard (1979), *la posmodernidad es la cultura de las sociedades posindustriales* que fueron generando los países

capitalistas centrales, desde la reconstrucción de posguerra a mediados del siglo XX.

“Nuestra hipótesis —afirma Lyotard fundándose en A. Touraine— es que el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada posindustrial y las culturas en la edad llamada posmoderna”⁶⁰.

Dicho cambio de estatuto del saber está fuertemente relacionado por los avances y las transformaciones tecnológicas. El principio de la modernidad que fundaba el saber con la formación de la persona cae en desuso. El saber deja de tener valor en sí mismo y, según Lyotard, será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción. En el proyecto de la posmodernidad, el saber se produce para ser cambiado; adquiere forma de una mercancía informacional y se ubica como una condición relevante por la lucha por el poder. Pero en ese (inter)cambio de saber, algunos son los que deciden, mientras que otros son sólo los que lo adquieren⁶¹; lo cual aportaría a que las desigualdades, día a día, sean mayores.

Por su parte y en el marco de nuestra problemática, cobra sentido la comparación bipolar que plantea Ander-Egg (2003), entre valores de ambos proyectos. Afirma que la *condición moderna valora la unidad, el esfuerzo, el deber y la razón, la racionalidad y la ética, la sobriedad y la formalidad, la certeza y la instalación, guardar las formas y las respuestas única*; mientras que para la *condición posmoderna, a modo de confrontación, se postulan los siguientes valores: la diversidad, el placer y el hedonismo, los derechos y el sentimiento, las emociones y la estética, el consumo y el espontaneísmo, la incertidumbre y la búsqueda, la autenticidad y las esperanzas múltiples*.

Valores y principios encontrados que generan modos de ser y de actuar radicalmente diferentes. Sin pretender emitir, justamente, juicios de valor sobre unos y otros, no hay dudas de que los pensamientos y las acciones de los sujetos no serán los mismos si se “cree” en la unidad que en la diversidad; si se “cree” en el esfuerzo y el deber, que si se valora y privilegia el placer, el hedonismo y los derechos; si se privilegia la ética o la estética; si se “cree” en la sobriedad y la formalidad

60. Lyotard, J.-F. (1998: 13).

61. Ib., p. 16.

que si se valora y privilegia el consumo y el espontaneísmo. En suma, se trata de un conjunto de principios y valores propios de dos modelos de cultura que, hoy en día, se contraponen y que nos aporta alguna luz para comprender las confrontaciones “generacionales” o de grupos etarios, que no sólo se expresa en la sociedad sino, también, como señaláramos, en la propia escuela.

En suma, consideramos que lo verdaderamente relevante y que da sentido a esta *perspectiva* para el análisis de los “problemas escolares” es la incidencia de los principios y valores de una y otra cultura en la *constitución de la subjetividad*, tanto de docentes como de alumnos, a partir de la *condición moderna como proyecto de vida*, o de la *condición posmoderna como proyecto de vida*. Amén de las contradicciones entre la escuela, hija de los postulados de la modernidad, y los alumnos, hijos de los postulados de la posmodernidad.

3.2. Apertura a modo de cierre 3: modernidad, posmodernidad y “problemas de aprendizaje”.

Los modos de concebir los denominados “problemas de aprendizaje” en el marco de la modernidad y de la posmodernidad, no parecen sencillos de desentrañar. Quizás lo más sencillo sea pensarlos en el marco del proyecto de la modernidad, donde surge y cobra sentido dicha categoría.

Si bien la tensión entre un modelo de sociedad dualista y otro concebido como un sistema es propia de la modernidad, nos aventuramos a considerar que la escuela es concebida desde un punto de vista funcionalista, como un sistema u organismo, donde la campana de Gauss pasa a ser un ícono que representa lo normal y lo anormal en el sistema social y escolar. Normal como aquello que se adecua a las normas de la sociedad y de las instituciones; y anormal o disfuncional como aquello que no se comporta según las normas sociales.

En este marco, aprender en el ámbito de la escuela y según lo instituido en ella, constituye una práctica normal y naturalizada. Mientras que, las “dificultades” para aprender, constituyen una *disfunción* que tiene que ser corregida, como todo “error”. Por ello los denominados “problemas de aprendizaje” tienen que ser eliminados y responden a una disfunción del alumno.

*Sin dudas, que el pensamiento de la simplicidad
atraviesa la concepción moderna de la sociedad,
de la cultura y de los comportamientos de los sujetos.
Lo antedicho supone una mirada lineal,
causa-efecto, y reduccionista
(del “problema” a la dimensión del sujeto).
Lo cual, sumado a la idea de disfunción,
da lugar a la categoría “problemas de aprendizaje”.*

Los “problemas de aprendizaje”, como los hechos violentos, como la falta de integración a la escuela, etcétera, constituyen disfunciones en el marco de este modelo de escuela, fruto de la modernidad.

Si bien la posmodernidad no viene a aportar demasiado para abordar la problemática del (no) aprender, consideramos que uno de sus principios, el concepto de *diversidad*, puede generar cambios como mejora en el espacio escolar. No obstante, no desarrollaremos en este espacio dicho concepto, en virtud de que fuera abordado en Capítulos anteriores de esta obra.

Otro aspecto preocupante para la escuela, si bien no pasa por lo intrínseco de la modernidad o de la posmodernidad, se produce a partir de esta suerte de transición y superposición de dos modelos sociales y culturales con fuerte incidencia en la constitución de las instituciones y de las subjetividades.

*O sea, la escuela y la constitución subjetiva
de muchos de los docentes, como un producto
de la modernidad, contrasta y genera obstáculos
con respecto a la subjetividad de los alumnos,
producto de la posmodernidad.*

Una escuela que se presenta obsoleta para la mirada de los alumnos. Una currícula y contenidos que parece no tener sentido para los alumnos del 2010. Modos de distribución de los espacios y los tiempos que poco tienen que ver con la vida cotidiana de los alumnos. Saberes no-escolares cada vez más ricos y significativos para los niños/as y adolescentes, que se ignoran en la escuela. Modos de lectura y de pensamiento lineal que contrastan fuertemente con el pensamiento de la simultaneidad con el que operan cotidianamente los alumnos. Recursos poco atractivos para niños/as y adolescentes “informatizados”.

Un lápiz negro, probablemente necesario, pero que carece de motivación con respecto a una computadora o a una *play station*, u otros objetos tecnológicos con los que los alumnos operan diariamente en su cotidianeidad. La escuela, hoy, parece constituir un mundo carente de sentido para niños/as y jóvenes nacidos en la era de la información, de las nuevas tecnologías de comunicaciones y de la informatización “de la vida”. No obstante, además de lo ya planteado, consideramos que el concepto de *alteridad* abre caminos alternativos para el encuentro y la convivencia en el espacio escolar.

Morin plantea a la *alteridad* como respuesta para comprender al *otro*. A un *otro* con pautas culturales diferentes, con principios y valores distintos, con saberes e intereses que no se corresponden con la escuela. Un alumno diferente que tiene que poder ser comprendido, a la vez, desde su unicidad y desde su diversidad, y es aquí donde los docentes y la propia escuela tienen que adaptarse, en principio, al alumno, y no al revés.

4. ALTERIDAD, DIFERENCIA Y “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”

4.1. Alteridad y diferencia

I

Según se expresa en la enciclopedia libre Wikipedia, *alteridad deviene del latín alter: el “otro” (de entre dos términos) considerado desde la posición del “uno”, es decir, considerado desde el “yo”.*

Alteridad, supone “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del otro: considerando los puntos de vista, las creencias y la ideología, la cultura del otro, los deseos e intereses, el capital cultural, y no dar por supuesto que lo único válido es lo propio.

El concepto de *otro* ha sido considerado por diversos autores y con acepciones diferentes; desde el propio Hegel hasta Levinas, pasando por Lacan o Simone de Beauvoir.

La propia de Beauvoir trabaja en sus obras desde la idea de *alteridad*. Plantea la dominación masculina en el ámbito de la cultura y ubica a la mujer en la posición del *otro* en el seno de las relaciones: varón-mujer; y, por lo tanto, al varón en la posición del *uno*. El *uno* que sólo tiene en cuenta su propio punto de vista, su concepción sobre lo real, todo lo cual lleva a la formación de creencias, principios, estereotipos, prejuicios, que son contruidos, solamente, en función de los propios parámetros, y sin poder visualizar al *otro* desde una perspectiva propia.

Entonces, ¿cómo comprender los derechos de la mujer si sólo tenemos en cuenta la mirada del varón?

¿Cómo comprender un problema limítrofe, por ejemplo, entre países como Argentina y Chile, o entre Perú y Ecuador, si se lo visualiza solamente desde una “vereda”? ¿Cómo comprender la “colonización” de América si no alteramos y alternamos nuestro posicionamiento? ¿Cómo comprender y respetar los intereses y derechos del niño o la niña, si no se miran “con ojos de niño”?

¿Podríamos formular algo muy diferente si pensamos el abordaje de los “problemas escolares”? Habiendo planteado todo lo que precede a este párrafo, no parece necesario dar una respuesta a la pregunta. No obstante, la misma tiene diferentes respuestas posibles y dependen del posicionamiento que cada *uno* adopte respecto del *otro*, y respecto del concepto de diferencia, de diversidad, y de ética.

II

Ahora bien, por otra parte, ¿cuántos docentes pensaron las diferencias y/o la diversidad desde el punto de vista del alumno?

¿O será que para el alumno no hay diversidad de normas y de valores en la escuela? ¿O será que para el alumno no hay culturas diferentes? ¿O será que para el alumno no hay diversidad de conocimientos entre los propios y los que le enseña la escuela? ¿O será que para el alumno no hay diversidad de costumbres, entre las propias y las de la escuela? ¿O será que para el alumno no hay diversidad de modos de enseñar y de ser en la escuela? ¿O será que para el alumno no hay diversidad de modos de gestión en el aula y en la escuela?

Y todo ello: ¿no tendrá relación con las posibilidades de aprender? ¿No tendrá relación con las posibilidades de integrarse al grupo y a la escuela? ¿No tendrá relación con las políticas de inclusión/exclusión

de la escuela? ¿No tendrá relación con la posibilidad de construir su propia identidad, respetando su identidad? ¿No tendrá relación con los “problemas de aprendizaje”?

Sin duda que, de hecho, existen diversos mundos en cada escuela, en cada agente educativo, en cada alumno; y también es cierto que existen *mundos posibles diversos* en cada uno de ellos. Pero la posibilidad de que estos se generen deviene del posicionamiento que cada agente educativo tenga respecto de la diferencia. Tenemos que poder pensar en lo *uno* y lo *diverso*, pero como parte de lo mismo. Nuestra mirada no es la única posible, sólo es la nuestra. Tenemos que poder mirar al otro desde su propia perspectiva. Tenemos que alterar⁶² la posición del docente respecto a la de los alumnos y tratar de que la escuela (y la currículo) se adapten al alumno, y no al revés.

III

En varios textos planteamos que el niño/a llega a la escuela con todo lo que tiene y que, a su vez, es lo único que tiene (“poco” o “mucho”), y que ello tiene que constituir el punto de partida de la práctica pedagógica. Pero ¿cómo reconocer dicho punto de partida si no *alteramos* y *alternamos* nuestras miradas? Sabemos que no es una tarea sencilla, pero también sabemos que es una tarea imprescindible como docente e, incluso, como ciudadano/a si pretendemos respetar al otro y construir una sociedad democrática.

Es necesario des-centrarse de la mirada propia y tener miradas diversas. Es necesario aceptar que el punto de vista propio no es más que eso, un punto de vista; y que no tiene ni más ni menos valor que el punto de vista del alumno. Pero se impone la necesidad de trabajar aceptando y respetando las diferencias, y evaluándolas desde la positividad.

*Una mirada desde la positividad,
que conlleva el hecho de valorar las diferencias
culturales, sociales, étnicas, de saberes,
enriquece la tarea y posibilita prevenir
“problemas de aprendizaje”.*

62. *Alterar* significa, en una de sus acepciones, cambiar la forma u orden de algo.

Mientras que el otro camino a seguir, no pasa sino por la imposición. La imposición de saberes, de pautas culturales, de modos de ser y pensar, que sólo deviene en alumnos heterónomos o genera consecuencias seguramente no buscadas, como la estigmatización del alumno a partir de la falta o el déficit, los “problemas escolares”, la falta de integración escolar, la exclusión. Consecuencias que, a su vez, interretroaccionan entre ella en los propios procesos de construcción social, también en el ámbito escolar, y que luego lleva a los docentes a preguntarse acerca de cómo resolverlas. Entonces, ¿por qué no proponernos prevenirlas? Aunque no se exprese en ningún documento oficial, la prevención de “problemas escolares” es función de la escuela.

4.2. Apertura a modo de cierre 4: alteridad para el *otro* y “problemas de aprendizaje”

Cada *uno*, en su vida cotidiana y en las interrelaciones con *otros*, construye imágenes, prejuicios, estereotipos, representaciones sociales sobre sí mismo y sobre los otros, construye una “visión” de lo real a partir de los parámetros sociales, culturales e ideológicos con los que se ha ido construyendo su identidad en determinado espacio y tiempo. Se crean modos de pensar y actuar propios, y representaciones de otros, de otras culturas, de otros valores, pero sin tener en cuenta el contexto del otro.

Justamente la *alteridad* posibilita visualizar al alumno, pero no desde la perspectiva del docente, sino considerando los valores, los conocimientos, la ideología y, en general, la propia cultura de aquel. En otros términos, la alteridad remite al “descubrimiento” que el “yo” realiza del “otro”; remite al “descubrimiento” que el docente realiza de la cultura del alumno, de sus pautas identitarias, de su constitución subjetiva. Y todo ello constituye los “insumos” necesarios para generar lazos sociales en el marco del respeto mutuo; para generar modos de convivencia escolar que promuevan autonomía, tanto en el alumno como en el docente; para promover un clima áulico que potencie las posibilidades de aprender de cada alumno.

Se trata de *alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro*, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, los saberes, la ideología del otro; y no dando por supuesto que la postura de *uno* es la única posible.

*Por ello, siguiendo a Morin, planteamos:
metacognición para el “uno”;
reflexión crítica para el “nosotros”;
y alteridad para el “otro”.*

5. REFLEXIÓN CRÍTICA Y METACOGNICIÓN.

UNA LABOR QUE SE IMPONE

5.1. Metacognición para el *uno*, y reflexión crítica para el *nosotros*.

I

Tal como lo planteáramos con Kristin Rosekrans en *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa* (2004), desde los primeros planteos de John Flavell con respecto a la *metamemoria* (1971) para referirse al conocimiento sobre los contenidos y procesos de la memoria, y de los planteos que realizara sobre la *metacognición* (1976), no fueron pocas las perspectivas de análisis y los modos de comprender la *metacognición*, y todas ellas están sujetas a una concepción epistemológica y teórica, en la que se fundan.

En un sentido amplio, *la metacognición se refiere a los conocimientos que se tiene sobre los propios procesos cognitivos*. Desde algunas perspectivas, refiere a los procesos psicológicos básicos como la memoria, la atención o la percepción; o, en otros términos, al *conocimiento sobre cómo percibimos, recordamos, aprendemos y pensamos*.

*Y, de hecho, donde hay cognición
(conocimiento) hay metacognición
(procesos que construyen el conocimiento).*

La metacognición se pone en juego, consciente o inconscientemente, en los procesos de conocimiento de cualquier tipo y, por lo tanto, en las prácticas específicas.

Si bien algunos autores pretenden reservar el concepto de metacognición (sólo) para el *conocimiento* del funcionamiento o de la actividad de los propios procesos cognitivos, Flavell distingue dos dimensiones complementarias: *el conocimiento metacognitivo y el control*

del conocimiento metacognitivo. Un control metacognitivo que el docente puede realizar sobre sus procesos cognitivos (del conocimiento), a partir de la reflexión crítica sobre el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas y, las estrategias cognitivas y metacognitivas⁶³.

Se trata de que los agentes educativos puedan re- visar críticamente su propio marco conceptual referencial y avanzar en la mejora de su práctica y de su formación profesional.

*La metacognición refiere al conocimiento
y/o a la consciencia que se tiene de los propios
procesos psíquicos que intervienen
en el proceso de conocimiento, y al control
de dichos procesos por medio de la auto-evaluación
que se puede ejercer sobre los mismos.*

En este sentido, consideramos necesario *que los agentes educativos reflexionen críticamente sobre sus propios procesos cognitivos.*

Si reparamos en las consideraciones formuladas precedentemente y, particularmente, sobre los modos de pensar y abordar los denominados “problemas de aprendizaje”, la *reflexión crítica* sobre los procesos cognitivos de los directivos y docentes se presenta como un imperativo.

El análisis de la práctica pedagógica y educativa de aquellos, su formación profesional, su conocimiento pedagógico, e, incluso, su propia escolaridad que nunca transcurre sin dejar marcas, nos indica un fuerte arraigo a teorías que promueven el aislamiento, la linealidad y la monocausalidad; nos presenta a la categoría “problemas de aprendizaje” como algo *natural* que pocos cuestionan, nos muestra marcos referenciales que no les permiten visibilizar la complejidad del fenómeno del (no) aprender. Como quedara expresado, por lo general, la lectura que los docentes realizan de una producción de un alumno que no resuelve una tarea según lo esperado, es evaluada como “problema” y, por su parte, sólo compromete al alumno, sin más cuestionamientos respecto de las otras dimensiones que constituyen la trama de producción del mismo.

63. Cfr. Boggino, N. y K. Rosekrans (2004) *Investigación-Acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa.* Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Por ello, de hecho, encontramos diferencias sustanciales entre lo dicho y lo hecho, entre el discurso del docente y su práctica pedagógica. En Argentina, por ejemplo, pareciera que ya no existen docentes conductistas y que todos o casi todos fueran constructivista (o cognitivistas). El conductismo ha caído en desgracia y ya nadie quiere ser designado como tal, pero los cambios de concepción epistemológica no se dan de un momento a otro, ni por la mera mención de términos valorados socialmente, o por el mero hecho de proponérselo categóricamente, sino que suponen un (largo) proceso de reflexión sobre los *parámetros* que sostienen la práctica pedagógica y, con ello, sobre los modos de comprender e intervenir ante las producciones de los alumnos, sean o no correctas (desde el punto de vista de la meta a alcanzar).

Consecuentemente, la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos que intervienen en el proceso de conocimiento y el control de dichos procesos a través de la auto-evaluación de sus propias prácticas, constituye una tarea necesaria para comprender y visibilizar los parámetros que sostienen dichas prácticas y, si así lo consideraran, les permitiría generar cambios como mejora de las mismas.

II

La *reflexión crítica* no puede reducirse al simple acto de reflexionar sobre sí mismo ni al mero intercambio de puntos de vista con otros (más allá de lo positivo de estas acciones). Reflexionar críticamente implica cuestionar los supuestos que constituyen el propio marco de referencia y su forma de percibir, conocer y actuar. Es desarrollar una mirada poliocular, panorámica, que permita comprender diferentes puntos de vista; es percibir los patrones de los propios pensamientos y acciones, con la finalidad de cambiarlos.

En este marco, también es loable reconocer que no se trata de procesos de cambios sencillos y que, necesariamente, requieren un proceso gradual, y de un proceso no siempre liberado de resistencias. La reflexión crítica implica criticidad, implica una búsqueda para la evaluación y el juicio.

La reflexión crítica debe empujar a los agentes educativos más allá del hecho de descubrir ciertos supuestos causales y prescriptivos; necesariamente tiene que involucrar supuestos paradigmáticos.

La reflexión crítica puede ser adoptada como una postura permanente para un docente o grupo de docentes, en el transcurso de su práctica profesional. La reflexión crítica sobre la práctica es medular: es lo que posibilita llegar a una transformación en la forma de obrar y, por lo tanto, llegar a producir cambios reales en la propia práctica pedagógica y educativa.

5.2. Metacognición y reflexión crítica desde el paradigma constructivista

No obstante y más allá de esta concepción general, estimamos relevante considerar para el abordaje del (no) aprender, a la metacognición desde el paradigma constructivista. A diferencia de la concepción tradicional, que plantea la metacognición como el conocimiento reflejo de hechos discretos de naturaleza cognitiva, explícitos y verbalizables, *desde el constructivismo, la metacognición refiere a la construcción del conocimiento con un alto grado de estructuración e integración a las creencias intuitivas y teorías, y con diferentes grados de explicitación.*

En este sentido y a partir de los aportes realizados por Mar Mateos⁶⁴, consideraremos la importancia de: *las ideas intuitivas, la integración de los conocimientos en teorías, y los diferentes niveles de explicitación*; para pensar la posibilidad de realizar una reflexión crítica sobre la práctica educativa o, particularmente, sobre la práctica pedagógica.

Las *concepciones tradicionales* no reparan y rechazan las ideas y teorías intuitivas, ya que son consideradas como errores. Errores que, coherentes con el conductismo y el neoconductismo, tienen que ser eliminados para poder aprender a partir de repetir los aciertos, y los aciertos no son otra cosa que el resultado final del proceso de aprendizaje.

A partir del *constructivismo*, fundamentalmente con los aportes de Piaget y colaboradores, comienza a considerarse el aprendizaje

64. Mateos, M. (2001: 61).

como *proceso*, como proceso de sucesivas resignificaciones de conocimientos previamente adquiridos. Y, justamente en dicho proceso, tanto niños/as como adultos, formulan hipótesis singulares (propias) y teorías intuitivas que, si bien pueden no ser correctas desde el punto de vista del resultado final o del conocimiento científico, son las producciones posibles en ese momento, e indican los modos de representación y de comprensión que tienen sobre el conocimiento que se está aprendiendo.

Para *reflexionar críticamente* sobre los procesos cognitivos no basta pensar y analizar las interpretaciones *explícitas* sobre ciertas funciones o procesos psíquicos (memoria, atención), sino que *es necesario indagar las creencias, hipótesis o teorías intuitivas que se tiene con respecto a los procesos cognitivos*, independientemente de que éstas sean correctas, ya que son las representaciones que el niño/a o el adulto tiene sobre el objeto que nos ocupa, en ese momento. Por ejemplo, es común que tanto niños/as como adultos creen que *la memoria es un depósito de información, estático y fiel a los hechos*, y esto es una idea intuitiva, pero puede ser el modo en que se representa mentalmente y, por lo tanto, en la práctica pedagógica se obrará a partir de ella.

Consecuentemente, el desarrollo del conocimiento metacognitivo no va desde la ignorancia al conocimiento sino de un conocimiento a otro conocimiento diferente, pero más avanzado.

“Desde una aproximación constructivista al *conocimiento metacognitivo*, se propone que los individuos, más que adquirir colecciones o conjuntos de conocimientos fragmentados, *construimos teoría intuitivas sobre la propia cognición* que integran las relaciones entre los diversos aspectos del conocimiento metacognitivo dentro de un marco conceptual integrado”⁶⁵. Y es, justamente, a partir de las propias teorías, que se interpreta lo real y se actúa; y, puntualmente, se interpreta y se actúa en torno a los denominados “problemas de aprendizaje”.

Específicamente, los docentes operan en su práctica pedagógica a partir de la representación de los procesos cognitivos en función de los conocimientos y teorías (ingenuas y/o científicas) que tienen.

65. Mateos, M. (2001: 63).

Y es aquí donde cobra sentido la *reflexión crítica* sobre los propios procesos cognitivos para pensar o evaluar eventuales cambios en las propias prácticas.

Finalmente, otro aspecto que adquiere nuevos sentidos con respecto a las concepciones tradicionales es el de una *progresiva toma de consciencia y explicitación de los conocimientos sobre los procesos cognitivos*; y no pensarlos en términos de que siempre son explícitos y verbalizados. Una toma de consciencia y explicitación de los conocimientos (intuitivos y/o “científicos”); de los sistemas de creencias, de la ideología, de las pautas culturales con las que se opera; así como del modo de pensamiento dominante.

El conocimiento metacognitivo que se tiene, o sea, el grado de consciencia sobre los procesos de conocimiento, emerge en diferentes momentos y no siempre el sujeto es consciente del mismo. Por ello, la importancia que le otorgamos a *la metacognición para el uno*, para el docente, y a *la reflexión crítica para el nosotros*, para el grupo o equipo docente, ya que podrían no coincidir los propósitos (o fines) de éste/estos con las estrategias que utiliza/n para lograrlos.

Algunos consideran que los conocimientos se construyen mediante procesos psíquicos implícitos e, incluso, que las ideas o acciones que se activan en diferentes contextos responden a ciertas teorías de dominio que, generalmente, son implícitas⁶⁶. Y, consecuentemente, la posibilidad de reflexionar sobre los procesos cognitivos sólo cobrará sentido en el marco de las concepciones subyacentes: teóricas y epistemológicas, culturales e ideológicas; y el grado de explicitación y verbalización será progresivo.

Por su parte, “las evaluaciones que hacemos de nuestra propia actividad cognitiva, rara vez son juicios desapasionados. Cuando le preguntamos a alguien, por ejemplo, por *sus puntos fuertes y débiles en relación con las tareas* que demanda algún tipo de actividad cognitiva,

66. Cfr. Mateos, M. (2001: 69).

o se posibilita que evalúe su propia cognición, o le preguntamos por el curso de acción que ha decidido tomar para resolver un problema, sus respuestas suelen estar teñidas de reacciones emocionales como la duda, la ansiedad, la indefensión, la confianza o el orgullo. De lo que se trata, en definitiva, es de adoptar una concepción ‘caliente’ del conocimiento metacognitivo, en lugar de una concepción ‘fría’, más tradicional”⁶⁷. O sea, además, no es posible indagar y reflexionar sobre los procesos metacognitivos sin considerar los factores motivacionales y emocionales de los propios agentes educativos.

5.3. Apertura a modo de cierre 5: “problemas de aprendizaje”, reflexión crítica y metacognición

Sumariamente, consideramos que lo manifestado Edgar Morin expresa de un modo sintético, las tres grandes acciones necesarias para que los directivos y docentes puedan generar cambios como mejora, pero cambios reales en sus prácticas educativas, que les posibiliten, entre otras cuestiones, prevenir y resolver los llamados “problemas de aprendizaje”.

*Por ello, siguiendo a Morin,
planteamos: metacognición para el “uno”,
reflexión crítica para el “nosotros”,
y alteridad para el “otro”.*

Metacognición como aquellas acciones que necesariamente tendrían que realizar directivos y docentes para tomar consciencia de los propios procesos cognitivos que ponen en juego en el proceso de conocimiento.

Reflexión crítica como aquella labor que, tanto directivos y docentes (como alumnos), tendrían que realizar para conocer los parámetros fundamentales que sostienen sus modos de pensar y actuar. Pero ello no implica sólo intercambiar puntos de vista sino indagar sobre su propia ideología; su concepción epistemológica y, consecuentemente,

67. Mateos, M. (2001: 67).

teórica; sobre los rasgos relevantes de su cultura; sobre su modo predominante de pensar: desde la simplicidad o desde la complejidad, entre otros.

Y *alteridad*, como ya se expresara en el ítem anterior, como la posibilidad y necesidad de alternar o *cambiar la propia perspectiva por la del otro*, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la cosmovisión, los intereses, los saberes, la ideología del *otro*; y no dando por supuesto que la de *uno* es la única posible.

Capítulo 4

Análisis de casos desde el pensamiento de la complejidad

*El desafío de la globalidad es, al mismo tiempo,
el desafío de la complejidad.
En efecto, existe complejidad
cuando no se pueden separar los componentes diferentes
que constituyen un todo
(como lo económica, lo político, lo sociológico,
lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico)
y cuando existe tejido interdependiente,
interactivo e interretroactivo
entre las partes y el todo,
y el todo y las parte.*
EDGAR MORIN

1. ANÁLISIS DE CASOS DE ALUMNOS CON “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE”

1.1. La simplicidad como obstáculo para la resolución de “problemas de aprendizaje”

I

En virtud de nuestra experiencia de trabajo⁶⁸, nos encontramos con que en la cotidianeidad de la práctica pedagógica, en general, se

68. Nos referimos al trabajo de investigación que realizamos desde 1987 sobre estas problemáticas (CIUNR), y a la labor como formador de formadores y a los asesoramientos institucionales realizados y diversas escuelas.

opera con parámetros propios del *pensamiento de la simplicidad*, mientras que los abordajes clínicos se realizan “en torno” al *síntoma* que presentan los niños/as y adolescentes.

La simplicidad constituye un modo de pensamiento que responde a principios y nociones claves, muy potentes, y que opera, predominantemente, de manera inconsciente y que, inevitablemente, sobre-determina muchas de las acciones y discursos de los agentes educativos. Mientras que la labor de los psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos y médicos, generalmente se realiza desde una perspectiva “recortada” al campo disciplinar específico de cada profesión, desconsiderando, por lo tanto, otras dimensiones que pueden interretroactuar con el síntoma y, por supuesto, con todo aquello que le ocurre al niño/a o al adolescente.

Como afirmáramos, el pensamiento de la simplicidad lleva a analizar solamente el *acto* en el que se manifiesta un “problema de aprendizaje”, por ejemplo y, consecuentemente, a no deconstruir y analizar el *proceso* de producción del mismo y, con ello, a no considerar la *trama constituida por múltiples dimensiones* necesarias para un análisis más o menos ajustado a lo real, ni se indagan los *múltiples componentes causales* que provocan o producen dicho acto o “problema”.

Por lo general, no parece suficiente analizar solamente el nivel de desarrollo cognitivo, la subjetividad del alumno y/o los síntomas que puede presentar, como la negación o la inhibición (inconsciente), por ejemplo. Como afirma Morin, la simplicidad lleva a percibir lo *uno* que, si bien es necesario, también es necesario percibir lo *múltiple* o *diverso*, a la vez que es imprescindible que se considere que lo *uno* y lo *diverso* constituyen, al mismo tiempo, una misma “cosa”, un mismo fenómeno.

No es posible realizar un análisis correcto de un caso con “problemas escolares” si se *separa* lo que está relacionado y se analiza sólo parte de ello, ni si se *unifica* lo múltiple y se *reduce* dicho análisis a uno o dos componentes de la trama de producción del mismo.

El pensamiento de la simplicidad y, por lo tanto, los principios y nociones que subyacen a él, han atravesado la constitución subjetiva de docentes, psicólogos, psicopedagogos, médicos, etc., (en su mayoría), ya que constituye uno de los rasgos potentes de nuestra cultura y ha impregnado el imaginario social, clínico y escolar.

II

También hemos señalado y desarrollado⁶⁹ otras dimensiones de análisis complementarias al modo de pensamiento dominante. Nos referimos a (otros) obstáculos teóricos, epistemológicos e ideológicos, a determinadas representaciones sociales que los diferentes profesionales pueden tener, y a la fuerte división de los campos disciplinares que ha generado “la especialización de la especialización”, fructífera en algunos aspectos, pero nociva en otros.

Y todo ello nos lleva a plantear, una vez más, cuestiones a considerar. Parece *natural* que los psicólogos o psicopedagogos, por ejemplo, “traten” al niño/a con “problemas” en su consultorio, sin mayor relación con el docente y la escuela, que un informe. Parece *lógico y natural* que los alumnos/as diagnosticados con “déficit de atención” y/o “hiperactividad” sean derivados a un médico y sean medicados. Muchas veces, también parece *natural* que los docentes se ubiquen en un lugar de imposibilidad para abordar el (no) aprender, desconociendo que son los profesionales con mayor especificidad para dichos abordajes. También es cierto, que existen casos que conllevan dimensiones de análisis que desbordan la formación profesional del docente y su función específica, pero esto no tendría que habilitarlos para una “rápida” derivación para que sean “tratados” por otro profesional y/o por una maestra particular, por fuera del grupo y de la escuela.

El abordaje institucional y multidisciplinar es necesario por la propia complejidad de las problemáticas.

Y el abordaje institucional y por medio de equipos interdisciplinarios, y sin apartar al niño/a del grupo, parece óptimo.

El trabajo conjunto de los agentes educativos con los psicólogos o psicopedagogos, por ejemplo, sumado a que el niño/a no sea separado de su grupo y de la escuela, se ubica como la modalidad alternativa más conveniente y ajustada para la prevención y resolución de los casos que presenten “problemas” en sus aprendizajes, como así también para los casos de integración escolar, inclusión, violencia, etcétera.

69. En Capítulos anteriores.

1.2. Análisis de casos. Martín, Alfredo y Soledad ¿tienen “problemas escolares”?

1.2.1. Abordajes clínicos y abordajes (psico)pedagógicos

Presentaremos tres casos de niños/as que podrían ser estigmatizados con “problemas de aprendizaje” (y que, a su vez, analizáramos en otro libro)⁷⁰. Por supuesto que lo que nos motiva a volver sobre estos casos no es repetir el análisis, tampoco invalidarlo sino, fundamentalmente, reflexionar sobre el lugar de la clínica (particular) y el lugar de la escuela con respecto a niños/as que no realizan “correctamente” ciertas producciones en el aula.

En el caso Martín, la evaluación de la situación es realizada por un docente; mientras que los casos Alfredo y Soledad fueron tratados por psicólogos en consultorios particulares y, por lo tanto, en estos casos, se realizaron abordajes clínicos (psicoanalíticos). Ahora bien, en el marco de nuestra problemática, el hecho de que solamente tuvieran en cuenta la competencia cognitiva o los síntomas (inconscientes) y algunos aspectos puntuales de la situación familiar (en los dos últimos casos), nos lleva a pensar que se trata de dimensiones necesaria, pero no suficientes. La riqueza que puede adquirir dicho análisis podría ser mayor si se realizara desde el *pensamiento de la complejidad*, considerando, al mismo tiempo, lo *uno* y lo *diverso* que está comprendido en cada caso.

No se trata de invalidar la evaluación (psico)pedagógica y el abordaje pedagógico del docente ni los tratamientos psicológicos, que muchas veces son necesarios; sino señalar que el abordaje de “niños con problemas en el aprendizaje” tendría que realizarse en equipos multidisciplinares o interdisciplinares, para no caer en la *ficción del especialista psi* y en la *ficción del individuo*, y para evitar “problemas secundarios” de desintegración y/o exclusión de los alumnos del grupo de pares, o desmotivación, o estigmas.

Lo que nos parece relevante señalar (en estos casos como en otros) es que, según el profesional que “atienda” al niño/a, éste tendrá: “disortografía” y “diacalculia”, o “problemas de atención”, o será un error constructivo que podrá remover, o simplemente, tendrá “problemas en el aprendizaje”. Los destinos de un niño o niña no pueden quedar al arbitrio del profesional que lo “trate” (docente, psicólogo, psicopedagogo,

70. Boggino, N. y E. de la Vega (2006).

médico, etc.), ni de la concepción teórica y epistemológica que sustente su práctica.

1.2.2. ¿Martín tiene disortografía y discalculia?

Martín es un niño jujeño (Noroeste Argentino) que tiene 5,7 años y un desarrollo cognitivo acorde a su edad y a su año escolar (Educación Inicial). Ante la requisitoria, logra escribir “correctamente” algunos números: el 2, el 3 y el 4, lo cual podría indicar que conoce dichos números. Pero ante la solicitud de que escriba otros números: el 14 y el 33, los escribe incorrectamente e, incluso, luego de escribir correctamente en la primer instancia el número 2, posteriormente, en una segunda oportunidad, comete un error y representa el “2” por medio del numeral “3”. Si a ello le agregáramos que para escribir el número “33” utiliza el numeral “1”, podríamos concluir que no conoce el valor que representa la unidad ni el valor de cada numeral y que, como es esperable para su estructuración cognitiva (pensamiento intuitivo y razonamiento trasductivo), su producción se reduce a la repetición mecánica de algunos números.



• Dibujo 1

La producción de Martín es acorde a su competencia cognitiva y a su edad y grado escolar. Lo que se consideró relevante en su momento fue *qué y cómo* evalúa el docente y qué tipo de intervenciones pedagógicas realiza, ya que de ello dependerán, en parte, los aprendizajes posibles de Martín. Y, por otra parte, cobra importancia la valoración del docente sobre la producción escrita (matemática y lingüística) de Martín: tanto si la considera como algo esperable y lógico según sus posibilidades de aprender, o lo contrario, si la considera como un error que tiene que ser eliminado, como si el aprendizaje no requiriera un proceso. También podría haber sido derivado y diagnosticado como “niño con problemas de aprendizajes específicos” (disortografía o discalculia, por ejemplo), y el destino de Martín hubiera sido otro.

Una evaluación correcta de la producción posibilitará al docente conocer aquello que el alumno sabe y aquello que no sabe y, consecuentemente, podrá enseñar de modo “ajustado” a lo que éste requiere o necesita. De lo contrario, si se desconocen las cualidades de los objetos de conocimiento, los niveles de conceptualización (de la lengua y de la noción de número), y la competencia cognitiva del sujeto, el docente no podrá menos que enseñar a ciegas o sólo con lineamientos “externos”, como por ejemplo, guiándose solamente por los contenidos que establece la currícula, y todo ello puede generar “dificultades” en el proceso de construcción de conocimientos que, pasado el tiempo y a partir de la enseñanza de conceptos más complejos, podrían ocasionar nuevos obstáculos que podrían, a su vez, ser “leídos” como “problemas de aprendizaje”.

1.2.3. *¿Alfredo tiene “problemas de aprendizaje específicos”?*

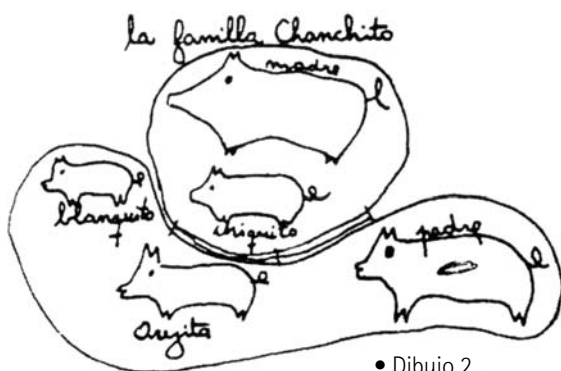
Alfredo, un niño que vive con sus padres en la zona rural del Centro de la provincia de Santa Fe (Argentina), es el más pequeños de tres hermanos, tiene 10 años y cursa quinto grado de la Educación Primaria. Su docente expresa que “en la escuela no tiene dificultades para aprender ni de convivencia con sus pares”, que “se trata de un niño tranquilo que no genera inconvenientes”.

La madre de Alfredo consulta a un psicólogo porque, “por segunda vez, Alfredo intentó ahorcarse con una soga (...). Finalmente no pasó nada, pero nos tiene muy preocupados, porque puede volver a intentarlo. Realmente no sabemos por qué lo hizo, él no dice nada (...), es un chico normal. Juega con sus dos hermanos; no nos trae ningún problema”. Alfredo asiste periódicamente a las entrevistas psicológicas y, en una de ellas, realizando unas tareas que se le presentan, resuelve correctamente y sin inconvenientes la suma, la resta y la multiplicación, pero afirma “que no puede dividir, que no le sale”. Posteriormente, en una entrevista y tras el pedido de su terapeuta, dibuja una familia (ver Dibujo 2).

Alfredo, empleando conocimientos propios de vida cotidiana, dibuja “la familia chanchito”. Dibuja a la “madre” y a “chiquito” y los “cierra” con una suerte de “círculo” y, por otra parte, dibuja al “padre”, a “blanquito” y a “orejita”, y los cierra con otra figura geométrica.

Posteriormente, en sucesivas entrevistas con la madre, ésta cuenta que “Alfredo no quiere dormir en su cama, con sus hermanos” (...), “que duerme con ella porque, de lo contrario, llora” (...), “es muy pegado a mi (afirma), ¿no sé por qué tanto!”, y que, entonces, “el padre se va a dormir a la cama de Alfredo, a la otra pieza”.

En una primera aproximación, las relaciones entre el dibujo de la familia que realiza Alfredo, la modalidad de relación con su madre y su padre, y la dificultad para dividir, parecen evidentes. La conjetura con la que trabaja el psicólogo, relacionando la operación matemática con la imposibilidad de separarse de su madre, con la imposibilidad de “dividirse”, da sus frutos luego de que éste realiza intervenciones terapéuticas relacionadas con la necesidad de que Alfredo duerma en su cama, en la habitación con sus hermanos y no con su madre, y que la madre y el padre duerman juntos.



• Dibujo 2

Siguiendo el análisis del psicólogo que “trató” a Alfredo, se afirma que la representación gráfica de la “familia chanchito” es elocuente respecto del lugar que ocupaba Alfredo en su familia y, particularmente, del lugar de su madre, junto a él, en el mismo “círculo”; así como también del lugar del padre, en otro “círculo”, en otro lugar, junto a los otros hijos y separado de su mujer.

El reposicionamiento de las relaciones familiares trajo aparejado, de hecho, que Alfredo *se separe, se divida* de su madre, y duerma en su cama, mientras que los padres vuelven a dormir juntos. Todo lo cual “coincidió” con la posibilidad de realizar correctamente la división (aritmética) por parte de Alfredo.

Sin dudas que Alfredo contaba con la *competencia cognitiva y los conocimientos* para realizar las operaciones aritméticas. Lo que se presentaba como un obstáculo era del orden de la *subjetividad*; no se trata de un “problema de aprendizaje”, sino de un problema psicológico que se desplaza al aula y obtura el aprendizaje de determinado contenido.

La imposibilidad de realizar la operación aritmética, la división, se presentaba como un *síntoma*, como una expresión de otra cosa. En rigor, lo que inconscientemente Alfredo quería evitar, no era la operación aritmética aunque eso era lo manifiesto, sino que intentaba rehuir de una impresión penosa. La división, en este caso, se evitaba a partir de las asociaciones con acciones primarias prohibidas e inscriptas como representaciones inconscientes. Lo que Alfredo no podía realizar, era dividir(se) de su madre. El dibujo de la familia que realizara expresa, analógicamente, una configuración familiar específica que tenía que cambiar.

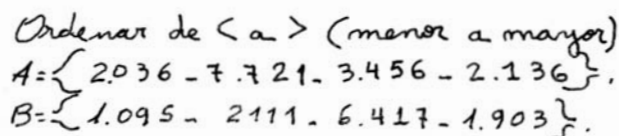
Ahora bien, los destinos de Alfredo ¿hubiesen sido los mismos si el psicólogo no hubiese trabajado desde una concepción psicoanalítica? ¿No podría haber sido diagnosticado como un niño con “problemas de aprendizaje”, o específicamente, diagnosticado con “discalculia”?

1.2.4. ¿Soledad tiene discalculia?

Una situación similar a la anterior encontramos con Soledad. Se trata de una niña que tiene 9 años y cursa tercer grado. Soledad vive con sus padres y un hermano, un año y medio menor que ella. Sus padres realizan una consulta psicoterapéutica y afirman que “el drama comenzó en la escuela. Odia a la maestra. La maestra es muy cerrada, le grita. Ahora (también) se rebela contra nosotros porque tiene celos con Pablo (su hermano). Lo quiere pero tiene celos”. (...) “Ahora tiene problemas en la escuela. De seguir así, pierde el año. No puede resolver los problemas en la escuela; tiene problemas con los conjuntos (...) y en casa es rebelde”.

Por su parte, Soledad afirma: “Mi señorita me borra el pizarrón cuando estoy copiando. Viene y me escribe notitas en el cuaderno. No trata a todos iguales”.

Además de realizar entrevistas con Soledad y con los padres, el psicólogo observa el cuaderno de la niña y se percata que la única operación que no puede realizar en matemática es: “ordenar elementos de menor a mayor”.



Ordenar de $\langle a \rangle$ (menor a mayor)
 $A = \{ 2036 - 7721 - 3456 - 2136 \}$,
 $B = \{ 1095 - 2111 - 6417 - 1903 \}$.

• Dibujo 3

Una lectura rápida podría restar importancia al hecho de que una niña no resuelva correctamente una operación lógico-matemática, o ser evaluada como un *error constructivo* que Soledad tendría que resolver, o como un “problema de aprendizaje”.

No obstante, es significativo en sí mismo que sea lo único que Soledad no puede hacer correctamente en el aula. Y si se asocia el tipo de relación lógica que no puede realizar (ordenar de menor a mayor) con algunos datos de su historia familiar, es posible encontrar relaciones psicológicas que podrían estar obturando la posibilidad de realizar dicha tarea; como por ejemplo, los celos con respecto a su hermano menor, la rebeldía en su casa y el “odio hacia la maestra que no trata a todos iguales”.

Si a ello se le agrega que Soledad tiene un pensamiento lógico concreto y, por lo tanto, la estructuración cognitiva necesaria para realizar una relación de orden, los supuestos de un obstáculo de orden psicológico cobran importancia⁷¹.

En principio, la imposibilidad de realizar una determinada tarea, la *división u ordenar de menor a mayor*, por ejemplo, puede carecer de sentido para quien observa la situación y para el mismo niño o niña; ya que la negación opera como un mecanismo de defensa, inconsciente, que constituye una particular forma de “no ver” (o negar) un sector de lo real.

Indudablemente, la situación de Soledad tiene una analogía con la de Alfredo. En ambos casos no pudieron resolver tareas cuando su competencia cognitiva era adecuada y, en ambos casos, ambas situaciones fueron negadas inconscientemente⁷². Si bien las intervenciones

71. En la escuela es relativamente frecuente que algunos niños/as no puedan realizar operaciones que serían posibles desde el punto de vista de su estructuración cognitiva y sus conocimientos previos. Tal lo ocurrido con Alfredo y con Soledad que presentan una *negación* para realizar una determinada actividad. Pero esta acción no se refiere a algo percibido y rechazado conscientemente por el niño o la niña, sino a algo existente en este/a como representación inconsciente, que puede haber hallado un lazo que la ligue con algún elemento “externo” presente. Se trata de una representación o un pensamiento reprimido (inconsciente), que sólo podría abrirse paso hacia la conciencia bajo la condición de ser negado; pero no se trata de una conducta relacionada con la voluntad del niño/a.

72. Negar algo, afirma Sigmund Freud, equivale a decir: esto es algo que me gustaría reprimir, pero los mecanismos que gobiernan estos procesos son inconscientes y, por lo tanto, no bastarán los esfuerzos y la evocación para poder comprenderlos y superarlos. De hecho, la negación se presenta como un rechazo a un acontecimiento o idea del mundo “exterior”, pero opera como resistencia a la re-actualización de una representación que, a partir de algún tipo de asociación con elementos presentes, comienza a resurgir. En suma, constituye una suerte de percatación de algo reprimido, que se expresa como una negación, como un “no” en la construcción sintáctica de una oración y como una limitación en la construcción de ciertos conocimientos.

del psicólogo, en el caso Alfredo, pudieron “remover” el síntoma, los destinos de Soledad y Alfredo podrían haber sido otros si no hubiesen sido *derivados*, o si la derivación hubiese tenido como destino a otro profesional (psicólogo o psicopedagogo no psicoanalista, o un médico, por ejemplo).

Como dice Anna Freud (1984): “Un niño que en la escuela libre no aprende nada y sólo mira o dibuja las condiciones de un régimen escolar más severo, estará inhibido. La forma inexorable con la que el mundo exterior suele mantener sus exigencias sobre una cierta actividad desagradable, da lugar a una sujeción a la actividad que promueve displacer. Pero el hecho de que al niño(a) no le sea posible evitarlo, le obligará a buscarse nuevas formas de dominio”.

1.2.5. *Disx... ¿qué? Disortografía, discalculia, dislexia.* *Otras lecturas posibles*

“Problemas de Aprendizaje: ¿Disx... qué?”

Las llamadas dislexia, disortografía o discalculia afectan a niños con una inteligencia normal —en ciertos casos, mayor que el promedio— que no presentan problemas sensoriales ni emocionales graves, pero que no logran aprender con los métodos tradicionales. Diversas teorías han intentado dar respuesta a estas dificultades, pero si en algo hay consenso es que un niño apoyado y asistido por su familia, por el sistema escolar y por los expertos competentes, puede mejorar notablemente su rendimiento académico⁷³.

Martín, Alfredo y Soledad constituyen tres “casos” que cobran relevancia, entre otras cosas, porque nos señalan las posibilidades y límites de la labor del docente y de los tratamientos clínicos, y la necesidad de trabajar en equipos interdisciplinarios. El docente no podrá ir más allá de su función específica y su formación profesional, pero hay situaciones que se presentan en el aula y la escuela que desbordan sus posibilidades de abordaje.

73. Disponible en: http://www.familia.cl/salud/problemas_aprendizaje/problemas_aprendizaje.htm

Por su parte, se trata de casos cuyo análisis podría quedar simplemente en lo ya expresado. Se presentan como análisis “correctos” y que podrían generar intervenciones que permitan resolverlos, como en parte ocurrió, por lo menos en la situación de Alfredo. No obstante, también es posible que el análisis lleve a indagar otras dimensiones, y la *deconstrucción* de cada caso podría dar a luz otros componentes causales de los “errores” cometidos por dichos niños/as en el aula.

No obstante, si bien los análisis presentados podrían enriquecerse desde la complejidad, nos parece importante, para la comprensión de los modos posibles de abordaje, realizar *otras lecturas de los mismos fenómenos*.

Desde un enfoque tradicional, aunque vigente en la bibliografía internacional, tanto *Martín* como *Alfredo* y *Soledad*, *podrían haber sido diagnosticado como niños con “problemas específicos de aprendizaje” (“Discalculia”*⁷⁴, por ejemplo), ya que según su producción y las definiciones tradicionales, tendrían “dificultades en el desarrollo de habilidades matemáticas como contar, alinear y copiar números

74. Según concepciones tradicionales de fuerte pregnancia en el imaginario escolar, “*Discalculia*: se trata de dificultades significativas en el desarrollo de las habilidades relacionadas con las matemáticas. Estas dificultades no son producto de un retraso mental, ni de una inadecuada escolarización, ni por déficits visuales o auditivos. *Características*: los niños con discalculia presentarían las siguientes dificultades: Habilidades de memoria y atención. Habilidades de orientación. Habilidades de alineación de números y símbolos. Habilidades de monitorizar y formar números. Habilidades de direccionalidad, tales como arriba-abajo, derecha-izquierda, aspectos diagonales. Habilidades superiores de razonamiento matemático-cuantitativo de orden superior. Habilidades matemáticas conceptuales. Para un *tratamiento* eficaz en las dificultades de las matemáticas se debe realizar un plan de tratamiento en el cual prime la estimulación del pensamiento matemático, a través del desarrollo de estrategias centrada en los siguientes aspectos: Lenguaje matemático. Resolución de problemas. Auto-monitorización. Memoria. Orientación en el espacio. Habilidades sociales. Conceptualización. Orientación temporal. Organización espacial. *Pronóstico escolar*. La evolución de los niños que presentan trastornos específicos de aprendizaje, llega a ser satisfactoria cuando en las estrategias de intervención se forma una acción conjunta entre el terapeuta, colegio y familia. La mirada se orienta en estimular fortalezas en todas las áreas del desarrollo para afianzar la autoestima y prevenir o aminorar la sensación de incapacidad y dificultad que rodea a los niños. Con un diagnóstico oportuno y tratamiento psicopedagógico efectivo, logran cursar una escolaridad normal y acceder a la educación superior, teniendo un adecuado desarrollo de su vida”. Disponible en: http://ceril.cl/P3_DDA.htm

correctamente; sumar restar, multiplicar y dividir; reconocer los signos matemáticos y comprender estas operaciones”.

La complejidad de los casos nos lleva a reflexionar nuevamente. ¿Es suficiente el abordaje clínico (psicológico, psicopedagógico o médico) para la resolución de los denominados “problemas de aprendizaje”? ¿Qué abordaje le “resta” al docente ante estos casos? ¿Será favorable y conveniente trabajar interdisciplinariamente? Preguntas que nos seguimos formulando y que procuraremos considerar en el final de esta obra, más allá de lo planteado en capítulos precedentes.

1.3. Casos con “problemas de aprendizaje”. Abordajes clínicos y pedagógicos

En este ítem presentamos, en una primera parte, algunos casos y ciertas consideraciones de colegas que nos “muestran” determinados modos de pensar y abordar los denominados “problemas de aprendizaje”; y, en una segunda parte, realizaremos un análisis desde la complejidad y nos formularemos preguntas, como otro intento para reflexionar sobre los modos posibles para analizar, interpretar y abordar dichos casos, y tanto otros similares.

I

¿Nicolás tiene déficit de atención y es hiperactivo (TDAH)?

“Nicolás se levanta con cierta frecuencia de su silla, deambula por la sala de clase, a veces resuelve correctamente las operaciones que el docente le plantea, otras veces no las realiza. A pedido del docente es derivado a un médico. Los estudios realizados no revelan compromisos orgánicos; no obstante, es diagnosticado como ‘hiperactivo’ y con ‘déficit de atención’ (TDAH). El profesional lo medica con Ritalina y su comportamiento ‘mejora’ en el espacio áulico. La situación parece haberse resuelto”.

Según un informe de EFE (2006)⁷⁵: “Cerca del 70% de los niños en edad escolar y diagnosticados de Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura o las matemáticas. Así se puso de manifiesto durante la presentación del VIII Curso internacional de actualización en Neuropediatría y Neuropsicología Infantil, donde se indicó que esta circunstancia puede explicar ‘por qué gran parte de estos alumnos no supera con éxito el último tramo de la educación escolar’. ‘Los niños con una seria incapacidad para mantener su atención llevan asociados, en la mayoría de los casos, problemas de aprendizaje que se traducen en dificultades académicas’, aseguró el doctor Fernando Mulas, Jefe del Servicio de Neuropediatría del Hospital Universitario La Fe de Valencia y coordinador del curso. Mulas indicó que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es la patología neuropsicológica que con más frecuencia se observa en las consultas de neuropediatría y sus síntomas claves son la falta de atención, la impulsividad y la hiperactividad, aunque no siempre aparecen de manera conjunta. Con frecuencia, estos niños son tachados de vagos y distraídos y pasan los años hasta que se detecta la patología, según el experto, quien destacó que la mayoría de estos casos ‘no llegan a la consulta hasta los 8 ó 10 años’ (...). ‘Algunos niños sufren un retraso evolutivo durante los primeros años que puede indicar la presencia de ciertas dificultades en el aprendizaje temprano’”.

II

“Es súper inteligente, pero...”

“El método clásico suele dividir los problemas de aprendizaje en generales (PGA) y específicos (PEA). El primero alude a alumnos con rendimiento insuficiente en casi todas las áreas, en tanto que los problemas específicos afectan

75. Disponible en: www.trastornohiperactividad.com

el rendimiento escolar en un ámbito puntual, como, por ejemplo, en la lectura (dislexia), en la escritura (disortografía) o en el cálculo (discalculia).

Paradójicamente se trata de niños que poseen una inteligencia normal —o alrededor de lo normal—, no presentan alteraciones sensoriales (visuales, auditivos), psicomotoras o emocionales severas y están insertos en un ambiente sociocultural y educacional aparentemente satisfactorio. En otras palabras, existe un desnivel entre su potencial y su capacidad de aprendizaje.

Nolfa Ibáñez no comparte esta definición. Asegura que cuando un niño tiene problemas para leer, no es porque un área determinada de su cerebro esté alterada, sino simplemente porque no sabe o no ha comprendido que lo que se escribe es lo mismo que se dice, ‘porque un niño no habla comiéndose las letras o invirtiéndolas’, dice.

Ana María Figueroa, también docente de la UMCE y doctora en Educación, tampoco es partidaria de abordar los PDA por área. ‘El niño es, piensa y actúa como un ser integral; su cerebro y sus complejos sistemas no están estructurados por parcelas’. Por eso, dice, no debe hablarse de dislexia o discalculia, sino simplemente de ‘situaciones o circunstancias en que las dificultades existentes se destacan’. Y menos aún de escolares disléxicos o discalcúlicos, porque esos rótulos pueden afectar enormemente su autoestima, junto con atemorizar y paralizar a sus padres. ”⁷⁶

III

“¿Disx... qué?”

“La definición tradicional de dislexia (o dislexias, en plural) es la de ‘un desorden o déficit específico en la recepción, comprensión o expresión escrita, que se manifiesta en dificultades reiteradas para aprender a leer’. Se supone

76. *Ibidem* anterior.

normal hasta cierta etapa, pero cuando se prolonga más allá de los 8 años de edad o después del segundo año básico —para quienes creen en este concepto— puede hablarse efectivamente de dislexia.

*Se detecta en la etapa escolar, pero algunos especialistas afirman que hay señales para identificarla precozmente en el preescolar, como por ejemplo; que el niño tenga dificultad para hablar, presente problemas de atención y para memorizar, hiperactividad, baja autoestima, cierta torpeza al moverse, dificultades para desarrollar su motricidad fina en actividades como abrocharse la camisa, manipular cosas o dibujar, entre otras*⁷⁷.

Para el enfoque pedagógico, asegurar que existe este tipo de ‘señales’ significa poner carteles de antemano, como si se pudiera predeterminedar la vida de una persona y su futuro ya a los 4 ó 5 años.

Si de prevenir futuros problemas se trata, Nolfi Ibáñez enumera recursos para incentivar en los hijos una disposición favorable al aprendizaje; demostrarles que leer puede ser divertido, leer con ellos a diario, ir con frecuencia a la biblioteca, hacer juegos de palabras, con frases de la publicidad, señales de tráfico, etiquetas de alimentos, juguetes; darles el ejemplo, permitiéndoles que vean a sus padres y hermanos leer y escribir; y aplicar palabras difíciles para el niño a situaciones de su vida diaria, entre otros.

*En tanto, la dificultad para escribir sin errores ortográficos (disortografía) se debería, según el enfoque clásico, a una mala interpretación neurológica para ejecutar gráficamente las reglas ortográficas en palabras o sílabas homófonas (que suenan igual, pero se escriben distinto). Los ejemplos más comunes: el uso de la c-s-z, la v-b, la h y la g-j. Tampoco es un concepto muy utilizado actualmente”*⁷⁸.

77. *Ibidem* anterior.

78. *Ibidem* anterior.

Alonso: “Un caso especial ¿problemas de aprendizaje?”⁷⁹

“Una docente, Roxana, cuenta una situación que le ocurrió en clase y pregunta a otros colegas: ‘¿Qué harías en su lugar?’

‘Mi nombre es Roxana, soy docente de segundo grado de primaria y les escribo para contarles una experiencia muy particular que me sucedió, a ver qué me aconsejan. A uno de mis niños, llamado Alonso, que se caracteriza por ser bastante tranquilo, tímido, pero por lo general avanza más lento que los demás, le cuesta comprender lo que le leen, incluso instrucciones, y más aún lo que él lee. Lo particular es que Alonso algunas veces escribe invirtiendo las letras. Es la primera vez que se me presenta un caso como este y no sé qué hacer. Algunas de mis colegas me dicen que puede que tenga problemas de aprendizaje, y debería hablar con los padres para que vaya a un especialista. ¿Les ha pasado algo parecido? Creo que es algo urgente, ya que Alonso ya está en segundo grado y si estos problemas continúan va a tener que repetir el año. ¿Qué me aconsejan?’”

Tan interesante como la presentación del caso y las preguntas de Roxana, se presentan las respuestas de otros profesionales. A saber:

Marisela expresa: “Roxana, según lo que cuentas, lo que te sucede efectivamente es un caso que se relaciona con algún tipo de problemas de aprendizaje, sobre todo cuando escribe al revés. Yo enseño en tercer grado y he recibido a algunos niños de segundo con este problema. Para ayudarlo debe acudir a terapia con un profesional o trabajar con el psicólogo del colegio, creo que es lo más adecuado. Con el apoyo de los padres, el trabajo coordinado con el psicólogo y con tu apoyo, Alonso saldrá adelante. A mí me ha resultado, pero cuesta bastante trabajo, aunque depende de cada niño”.

79. Disponible en: http://lectomania.educared.pe/2009/04/un_caso_especial_problemas_de.html. Por NiñoLee el 30 de Abril 2009

Otra docente manifiesta lo siguiente: *“Estimada Roxana, creo que las dificultades que evidencia Alonso ameritan la evaluación de un especialista en problemas de aprendizaje a fin de establecer la evaluación y diagnóstico oportuno brindándole la ayuda pertinente y evitando así que sus dificultades se hagan mayores y acarreen otro tipo de situaciones más complejas. Por otro lado, creo que si existieran mas docentes como tú que se preocuparan a tiempo por las dificultades de sus alumnos, se evitaría la gran cantidad de fracasos escolares”*.

Noe, estudiante de psicopedagogía expresa que: *“no te puedo diagnosticar nada (...) pero lo mejor sería recomendarle a los padres que concurran a una psicopedagoga que sabrá guiarlos y derivarlos, y podrá diagnosticar la problemática...”*

Por su parte, Roxana, le responde lo siguiente: *“Hola Noe, muchas gracias por tu consejo. ¿Me podrías recomendar a alguien? Ya que por ahora Alonso sólo está recibiendo ayuda de la psicóloga educacional del colegio”*.

Por su parte, Lourdes, psicopedagoga, manifiesta lo siguiente: *“Soy de Buenos Aires, psicopedagoga graduada y conozco centros de atención y colegas. (...) Sería recomendable que tengas una reunión con los papás de Alonso y le sugieras que hagan una consulta con un profesional de psicopedagogía que es quien se encarga de manera más directa sobre los problemas de aprendizaje y lo que comentas sobre lo que observas en la escritura de este alumno”*.

V

Niños pobres... carentes de “todo”

“La educación latinoamericana parece encontrarse presa de condicionamientos estructurales que, si bien son significativos, no pueden ser un determinante rígido de su accionar. Tenemos frente a nosotros grandes desafíos, pero por fortuna

también los espacios para enfrentarlos, suficientes evidencias y algunos consensos para saber cuáles son los aspectos que hay que enfocar para lograr resultados que beneficiarán, en primer lugar, a las personas menos favorecidas de nuestra región. Uno de los consensos es que se requiere un esfuerzo que permita poner mayor énfasis en el rol de los actores involucrados en la educación a nivel de la escuela, sean alumnos, docentes o dirigentes. Son personas las que hacen la educación y deben sentirse responsables por sus resultados.” (...) “La discusión que ronda por estos días en torno a que la repetición, abandono y escasos niveles de aprendizaje que experimentan los niños en la educación básica son consecuencia de su condición social, no es un debate exclusivo de Argentina sino también de la mayoría de los países de América Latina y el Caribe.

En efecto, como lo revela la información acopiada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, los aspectos socioeconómicos se encuentran estrechamente vinculados al fracaso de los niños en la educación básica de nuestros países. Sin embargo, también es posible observar que algunas escuelas que atienden a niños en situación de desventaja social logran resultados que superan con creces lo que cabría esperar si la relación antes descrita explicara con férrea rigidez el destino educativo de ellos. Así, estos casos destacables muestran que la condición socioeconómica de los estudiantes no puede ser esgrimida como una ‘coartada’ para explicar su fracaso en la escuela. Más bien es la escuela que fracasa al no asegurar el éxito de estos niños. Hay casos concretos que demuestran que si se presta suficiente atención a las condiciones particulares de los alumnos y éstas son trabajadas arduamente, la escuela puede tener éxito en condiciones sociales muy difíciles. Así, ella puede hacer la diferencia en el futuro de sus alumnos. (...) En este sentido, los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe convocados por la UNESCO en noviembre de 2002, convinieron que para lograr los objetivos mundiales del programa Educación para Todos sería necesario reorientar las políticas educativas de modo a prestar atención a cinco focos estratégicos: a) los contenidos y prácticas de la educación para darle

sentido al aprendizaje; b) los docentes para que puedan atender a las necesidades de los alumnos; c) la cultura de las escuelas para que incentiven la participación, responsabilidad y convivencia; d) la gestión y flexibilización de los sistemas educativos para que puedan atender la diversidad de los estudiantes; y e) la responsabilidad social por la educación para que todos se sientan responsables por sus logros o fracasos.”⁸⁰

VI

Ahora bien, ¿Nicolás será un niño con déficit de atención e hiperactivo? ¿La medicación será el “remedio” para lo que vive Nicolás? Alonso ¿tendrá un problema de lateralidad o, simplemente, el aprendizaje de las convenciones sociales (lengua, sistema de escritura) requiere determinado desarrollo cognitivo? ¿Alonso será un niño “lento” o tendrá sus propios ritmos y tiempos, aun cuando no “coincidan” con los tiempos escolares? ¿Constituirán “problemas de aprendizajes” los casos planteados y tantos otros que obedecen a la misma lógica de evaluación y abordaje? ¿Será ético seguir marginando dentro de la escuela a los niños y niñas ya marginados por la sociedad? El capital cultural con el que el niño/a llega a la escuela (cualquiera sea él) ¿no constituirá el punto de partida de la enseñanza? ¿Tendrán que ser derivados a un psicopedagogo o será una problemática que podría abordar el docente en el aula?

¿Por qué no indagar su historia familiar y las relaciones parentales? ¿La subjetividad del niño/a no estará intercediendo en sus acciones? ¿No habrá relaciones entre el comportamiento y las producciones de Nicolás, con respecto a aquello que se enseña y el modo en que se lo realiza? ¿No habrá relaciones con el clima áulico, con la organización de los espacios y los tiempos? La política educativa institucional ¿no constituirá una de las dimensiones de análisis necesaria? ¿No será posible que los saberes no-escolares y la cultura del niño tengan relaciones con lo que éste haga o deje de hacer en la escuela? ¿No se

80. Ana Luiza Machado, Directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago. Disponible en: <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/temas/4.act>

producirán interretroacciones entre todas o algunas de estas dimensiones? ¿No existirán interrelaciones entre estos fenómenos y otros propios de la vida escolar? ¿O solamente bastará la mirada médica o psicopedagógica para la resolución del conflicto? ¿Tendrán que ser derivados a otro profesional o el abordaje será específico de la situación de aprender y enseñar?

*La escuela está “cargada” de creencias,
ficciones e ilusiones pedagógicas
que tienen mucha pregnancia en el imaginario escolar
y también en el imaginario clínico y social.*

Del mismo modo que los médicos, los psicólogos, los psicopedagogos, los fonoaudiólogos diagnostican a los niños/as y adolescentes desde una mirada simple, lineal y reduccionista a la dimensión que le es propia en función de su formación profesional y de su campo disciplinar (el organismo, el psiquismo, etc.); por lo general, los docentes abordan los “problemas escolares” desde una mirada similar, que se funda, no pocas veces, en creencias y ficciones pedagógicas. Creencias y ficciones como que los “problemas” son siempre, *sólo del niño/a*; que los “problemas” *se resuelven con mayor cantidad de trabajo* por parte de éste último; que *los errores tienen que ser eliminados* porque son lo contrario al aprendizaje; que los niños/as con “problemas” tienen que ser *derivados* a otro profesional y/o a una maestra particular, para que trabajen solos y más tiempo por fuera del espacio escolar y, de este modo, resuelvan “sus problemas”.

Pero si revisamos la historia, nos encontramos con que los “mismos problemas” se presentaron durante más de un siglo, y que se presentan hoy en día, y que aún no han podido ser resueltos. ¿No será que la “mirada” desde donde se analiza no es la adecuada? ¿No habrá que re-venir los parámetros paradigmáticos que sostienen las prácticas del docente y de otros profesionales (médicos, por ejemplo)? ¿No será que las derivaciones a otro profesional (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, etc.), tendrán que realizarse en forma excepcional, y lo primordial sería el abordaje por la misma escuela y dentro de la escuela? ¿No tendremos que dejar de pensar los casos como situaciones individuales, y tender a realizar abordajes institucionales y a formar equipos multi o interdisciplinarios dentro de la escuela (o que se opere en forma de *red* con otros organismos e instituciones)? Una mirada desde la complejidad

¿no aportará otras perspectivas para una evaluación adecuada de los acontecimientos y, por lo tanto, para realizar intervenciones que tiendan a prevenir o resolver los denominados “problemas escolares”?

2. LA COMPLEJIDAD COMO ALTERNATIVA PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE “PROBLEMAS ESCOLARES”

2.1. Consideraciones finales sobre la complejidad y el posicionamiento de los docentes ante los “problemas de aprendizaje”

2.1.1. ¿Qué es lo complejo?

En principio, en este último capítulo, consideramos importante retomar algunos de los conceptos nucleares del pensamiento de la complejidad. Conceptos que sólo mencionaremos ya que fueron desarrollados, pero que no podríamos dejar de señalar. A saber:

- *La complejidad alude a la idea de trama, de tejido, de interrelaciones e interretroacciones entre las diferentes dimensiones de análisis que la componen (estructurales, institucionales, singulares, etc.), y a las interrelaciones y interretroacciones entre distintos fenómenos (violencia, integración, inclusión, NEE, etc.)*
- *La complejidad conlleva analizar el proceso de construcción de los fenómenos (y no percibirlos como simples actos aislados, o actos sucesivos). Por ello, para analizar los fenómenos como los denominados “problemas de aprendizaje”, es necesario deconstruir dicha trama.*
- *La multidimensionalidad y la pluricausalidad es nuclear para comprender los procesos sociales y, por lo tanto, los denominados “problemas escolares”.*
- *Los “problemas” no pueden analizarse ni pensarse sino en su contexto, pero no en “cualquier” contexto, sino en el que éste se inscribe. Contexto que comprende desde lo aparentemente inmediato y cercano (escolar, familiar), hasta lo aparentemente mediato y “lejano” (estructural y coyuntural, local y global, político y económico, social y cultural, etc.).*

- *Comprender la complejidad es comprender que no se pueden separar los diversos componentes que constituyen el todo, ni pensarlos como suma de partes; es concebir a los fenómenos o acontecimientos como un tejido interdependiente entre lo uno y lo múltiple, y lo múltiple y lo uno.*
- *Lo uno y lo múltiple son indivisibles, constituyen un mismo proceso y, por lo tanto, no puede separarse lo singular y lo diverso de cada fenómeno, ni analizarse sólo lo uno, o sólo lo múltiple. La complejidad de los fenómenos comprende a lo uno y a lo diverso, juntos.*

2.1.2. *¿Qué no es lo complejo?*

Complejo no es sinónimo de complicado. Complejo es “lo que está tejido junto”⁸¹. Complejo no es analizar sólo lo múltiple, sino que comprende a lo singular y a lo diverso “juntos”, como parte de un entramado multidimensional y pluricausal.

Una situación donde un alumno no puede resolver correctamente una operación no necesariamente es complicada, pero siempre es compleja. El abordaje de dicha situación puede complicarse si se la “lee” desde la simplicidad. A saber:

- *No se puede considerar sólo la dimensión del “alumno que no aprende”, ya que quedarían por fuera del análisis las más diversas dimensiones, causas y fenómenos.*
- *No llevaría a “buen puerto”, evaluar sólo el último acto —la situación en la que “no aprende”—, ya que conduciría a invisibilizar el proceso de construcción de esa producción del alumno, y a con-fundir, el “efecto” (acto o “problema”) con la(s) causa(s).*
- *No es posible pensar los “problemas de aprendizaje” desde lo mono o bi-causal (alumno y/o familia, por ejemplo), en forma lineal (causa-efecto), desconociendo el contexto, ni tratando de que el alumno se adapte o ajuste a la escuela.*
- *No es posible que un alumno aprenda en forma relevante si se desconoce sus saberes no escolares, su historia y su cultura.*

81. Morin, E. (1999: 14).

- *Los agentes educativos no pueden “leer” los “problemas” sólo desde su mirada, desde lo “uno”. Necesariamente tienen que alternar las miradas para comprender al “otro”. La alteridad es un punto clave para analizar y evaluar el aprendizaje escolar y, en general, todos los fenómenos sociales.*

En suma, pensar, analizar y abordar las situaciones de aprendizaje desde los parámetros mencionados, lejos de ser una “solución”, es un “problema”.

“La inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, romper lo complejo del mundo en fragmentos disociados, fraccionar los problemas, convierte lo multidimensional en unidimensional, atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Su insuficiencia para tratar nuestros problemas más graves constituye uno de los problemas más graves que enfrentamos. Así, cuanto más multidimensionales se vuelven los problemas, se es más incapaz de pensar la multidimensionalidad; cuanto más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis (...). Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable”⁸².

La ciencia, más allá de las ventajas que trajo, también ha aportado una sumatoria de obstáculos: por medio de la fragmentación disciplinaria; a través de la propia formación profesional de docentes con teorías que “invitan” a aislar lo múltiple y a separar en parcelas; que eluden los procesos; que desvinculan lo uno del contexto, que suponen que el único punto de vista válido es el del docente (o el de la escuela); que conllevan la pretensión de que el alumno se adecue a la escuela (y no al revés); que generan creencias, ficciones e ilusiones pedagógicas y representaciones sociales que, en sí mismas, provocan “problemas” y que, por lo tanto, ubican a los directivos y docentes ante un “camino sin salida”, ante la imposibilidad de resolver y/o prevenir situaciones áulicas y educativas que lejos de constituir un “problema”, son situaciones lógicas y esperables, situaciones propias y específicas del proceso educativo. Pero que, más allá de la buena voluntad de

82. Morin, E. (1999: 14).

los agentes educativos, y del esfuerzo y la intencionalidad consciente de ellos, imposibilitan la comprensión, el análisis y la reflexión de fenómenos cotidianos que obedecen a la propia lógica del aprendizaje y de la enseñanza, y los convierte en “problemas” de difícil “solución”.

Como expresáramos, la categoría “problemas de aprendizaje” surge en este marco. Es una categoría conceptual que sólo tiene sentido en las teorías que se sostienen sobre los parámetros expresados, que sólo puede comprenderse desde el paradigma de la simplicidad.

Probablemente, uno de los mayores obstáculos para la comprensión de los “problemas de aprendizaje” obedece a que se trata de una *categoría teórica* y no de otra “cosa”. Lo que ocurre es que, a lo largo de décadas e, incluso, siglos, dicha categoría se ha *naturalizado*, y “parece” no poder comprenderse de otro modo; es más, “parece” confundirse una categoría de análisis con un hecho. La pregnancia en el imaginario social, clínico y escolar, es tan potente que, probablemente, parezca una “locura” cuestionar dicha categoría conceptual y afirmar que “los problemas de aprendizaje no existen”.

Desde ciertos parámetros paradigmáticos, los “problemas de aprendizaje” sí existen. Pero la existencia o no está dada por la lectura que se pueda hacer del fenómeno. Y, de la misma lectura, podrán devenir “caminos sin salidas”, “caminos complicados”, o “caminos complejos”, según la perspectiva de la misma.

*La lectura desde un pensamiento complejo
de los denominados “problemas de aprendizaje” nos brinda
las pautas, los indicadores, y los caminos posibles
para su resolución y/o prevención.*

2.1.3. *¿Abordaje en equipos interdisciplinarios?*

El paradigma de la simplicidad que nos invita a separar y aislar las dimensiones de análisis y los componentes causales; que nos invita a pensarlos en forma lineal, causa-efecto, etcétera, se nutre del positivismo que plantea los mismos parámetros, tanto para la enseñanza y el aprendizaje, como para todas las prácticas profesionales.

El positivismo ha logrado atomizar el objeto de conocimiento de tal forma que ha provocado la fisura de su propio paradigma en ciertos

momentos del desarrollo de las ciencias y, consecuentemente, ha generado la necesidad de trabajar interdisciplinariamente.

Mientras que la complejidad invita a considerar lo *uno* y lo *múltiple*, juntos; las interrelaciones e interretroacciones entre las partes y el todo y el todo y las partes; y se presenta como un paradigma que genera la necesidad intrínseca del trabajo interdisciplinario.

La parcelación de los objetos de conocimiento, y la consecuente formación profesional que hoy en día se funda en “la especialización de la especialización”, exalta el valor de la intra-disciplina. Intra-disciplina que ha dado sus frutos pero que no puede dejar de producir un cúmulo de obstáculos ante el abordaje de fenómenos complejos.

No obstante, cuestionar la perspectiva intra-disciplinar para el abordaje de los denominados “problemas de aprendizaje”, por ejemplo, no supone negar la disciplina. Sin disciplina no hay inter-disciplina. Por supuesto que no se cuestiona el desarrollo de la pedagogía ni de las didácticas, ni de la(s) psicología(s), ni de la medicina. Lo que pretendemos señalar son los modos de trabajo de los docentes, psicopedagogos, psicólogos, médicos, ante los “problemas escolares”.

Como señaláramos, el abordaje de “problemas” complejos como los del aprendizaje, la inclusión e integración escolar, la violencia, etcétera; en principio, tiene que realizarse dentro de la escuela y por la misma escuela, siendo el docente el profesional que tiene mayor especificidad para dicho abordaje, en virtud de sus funciones y de su formación. No obstante, cuando se presentan casos atravesados por dimensiones de análisis relevantes que escapan a la formación y función del docente, el abordaje en equipos interdisciplinarios se torna necesario.

No se trata de realizar análisis ni abordajes parciales, ni de “mandar” al alumno a que resuelva “sus problemas” por fuera de la escuela con otros especialista, sino de tratar de constituir equipos interdisciplinarios para el análisis y el abordaje de los fenómenos complejos (multidimensionales, pluricausales, etc.).

También reconocemos los obstáculos del orden de la “imposibilidad material” para constituirlos, y obstáculos de orden teóricos y epistemológicos por parte de los profesionales, a los que se suman, no pocas veces, obstáculos interrelacionados con ficciones o creencias que han impregnado sus propias prácticas, como quedara planteado precedentemente. Pero, como dice Heráclito: “Si no esperas lo inesperado, no lo encontrarás”.

La complejidad conlleva un desafío en un campo incierto, pero un desafío que tenemos que enfrentar si pretendemos transitar caminos que nos lleven a la prevención y/o resolución de los denominados “problemas escolares”.

2.2. Apertura a modo de cierre (final):

“Si no esperas lo inesperado, no lo encontrarás”⁸³

*El oficio de enseñar y la labor de aprender
transitan por un camino de incertidumbres;
pero como afirma Heráclito,
“Si no esperas lo inesperado, no lo encontrarás”.*

Y este es el desafío que tomamos cuando decidimos escribir este libro. Este es el desafío que intentamos como docente en nuestra propia práctica. Este es el desafío al que invitamos, con la mayor humildad, a todos los colegas preocupados y ocupados por lo educativo: a los docentes, a los psicopedagogos, a los psicólogos, a los fonoaudiólogos, a los cientistas de la educación, a los médicos, a los sociólogos; pero sabiendo que se trata de un desafío paradigmático (y no programático).

Se trata de cuestionar lo “obvio”, de desnaturalizar los saberes naturalizados, de des-saber lo sabido, de re-pensar nuestros propios modos de pensar, de valorar la diferencia, de pensar el conflicto como motor del cambio, de transitar nuevos caminos aún no transitados, de dudar de los saberes establecidos y hasta de nuestras propias dudas (como afirma Juan de Mairena)⁸⁴.

Tenemos que poder afrontar la incertidumbre que cada sujeto y la humanidad toda enfrenta, y transitar por los caminos inciertos propios de los procesos y acontecimientos sociales, políticos, económicos, culturales o, específicamente, educacionales. Y, como el propio Morin afirma, “si conservamos y descubrimos nuevos archipiélagos de certezas, debemos saber que navegamos en un océano de incertidumbre”⁸⁵.

83. Heráclito de Éfeso. Disponible en: http://www.frasedehoy.com/call.php?file=autor_mostrar&autor_id=598

84. Mairena, Juan, “Los siete reversos”. Disponible en: http://es.wikisource.org/wiki/Juan_de_Mairena:_5. Citado por E. Morin (1999: 23).

85. Morin, E. (1999: 63).

Lo incierto es intrínseco al saber, y es intrínseco a lo humano y a la propia humanidad.

Morin⁸⁶ expresa que la propia *condición humana* está marcada por la incertidumbre cognitiva y por la incertidumbre histórica. Mientras que el *conocimiento* está signado por la incertidumbre cerebral, psíquica y epistemológica, en tanto el conocimiento nunca es copia de lo real, sino resignificación, producción de sentidos.

*El conocimiento siempre es interpretación (singular),
y las certezas de las ciencias son siempre provisionarias.
Por ello, conocer es caminar por lo incierto.*

“Por lo tanto, hay que prepararse para nuestro mundo incierto y esperar lo inesperado. (...) Prepararse para nuestro mundo incierto es lo contrario de resignarse en un escepticismo generalizado. Es esforzarse por pensar bien, es volverse capaces de elaborar y practicar estrategias de manera absolutamente consciente. Esforzarse por pensar bien es practicar un pensamiento que se desvele sin cesar por contextualizar y totalizar las informaciones y los conocimientos, que se aplique sin cesar a luchar contra el error y la mentira, lo que nos lleva, al mismo tiempo, al problema de la ‘cabeza bien puesta’”⁸⁷.

Una “cabeza bien puesta”⁸⁸ que, más que acumular saberes cristalizados y atomizados, contenga principios organizadores que posibiliten interrelacionar los saberes, darles sentidos y dudar de ellos, y pueda disponer a los agentes educativos hacia una actitud crítica y de cambio como mejora.

86. Ibídem anterior.

87. Morin, E. (1999: 65).

88. “La primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne: Vale más una cabeza bien puesta que una repleta”, expresa E. Morin (1999: 23), en *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Bibliografía

- AAVV (1986) *Dificultades en el aprendizaje escolar*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- BANCHS, M. (1986) “Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo”. En: *Revista costarricense de psicología*, N° 8-9, pp. 27-40.
- BERGER, P. y T. LUCKMAN (1968) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- BOGGINO, N. (1993) “Marcaje social”. En: *Revista Aula Abierta*, N° 10. Buenos Aires.
- (1995) “¿Psicogénesis o sociogénesis del conocimiento? Una cuestión a precisar”. En: *Revista Educação e Filosofia*, N° 18. Universidade Federal de Uberlândia. Brazil.
- (2001) *Condiciones y procesos de producción de los obstáculos para el aprendizaje genuino*. Tesis Doctoral. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- (2003) *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- (2004) *El constructivismo entra al aula*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- (2005a) *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- (2005b) *Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático*. Homo Sapiens Ediciones: Rosario.
- BOGGINO, N. y E. de la VEGA (2006) *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

- BOGGINO, N. y K. ROSEKRANS (2004) *Investigación-Acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- BOURDIEU, P. (2000) *Cuestiones de Sociología*. Istmo. España.
- CASTORIADIS C. (2002) *Figuras de lo Pensable IV*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires. Paidós.
- DEVALLE DE RENDO, A. y V. VEGA (1999) *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires. Aique.
- DÍAZ, E. (1988) “¿Qué es la posmodernidad?”. En: *Posmodernidad* Biblos. Buenos Aires.
- DURKHEIM, E. (2000) “Representaciones individuales y representaciones colectivas”. En: *Sociología y filosofía*. Miño y Dávila. Madrid.
- ESPÍNDOLA, E. y A. LEÓN (2002) “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional”. En: *Revista Ibero-Americana de Educación*, N° 30. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>
- FARR, R. (1993) “Las representaciones sociales”. En: MOSCOVICI, S. (1993) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós.
- FARR, R. M. y S. MOSCOVICI (1984) *Social representations*. Cambridge University Press. Cambridge.
- FOUCAULT, M. (1999) *Microfísica do Poder*. Graal. RJ, Brasil.
- FREUD, A. (1984) *El yo y los mecanismos de defensa*. Planeta- Agostini. Barcelona.
- GARAY, L. y S. Gezmet (2000) *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- GARCÍA SALORD, S. y L. VANELLA (1992) *Normas y valores en el salón de clase*. Siglo XXI Editores. México.
- GUTIERREZ ALBERONI, J. D. (1998) “La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial”. En: *Psiquiatría pública*, Vol.10, N°4.
- HABERMAS, J. (1989) *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Taurus Alfaguara. España.
- (1993) “Modernidad, un proyecto incompleto”. En: AAVV (1993) *El debate modernidad/postmodernidad*. El cielo por asalto. Buenos Aires.

- IBÁÑEZ, T. (1988) *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai. Barcelona.
- JODELET, D. (1989) *Les représentations sociales*. PUF. Paris.
- (1993) “La representación social: Fenómenos, concepto y teoría”. En: MOSCOVICI, S. (1993) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. Barcelona.
- (2003) “Conferencia de la Dra. Denise Jodelet”. En: *Primeras Jornadas sobre representaciones sociales*. CBC-UBA. Buenos Aires.
- LÓPEZ MELERO, M. (2002) “Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización”. En: “*Equidad y calidad para atender a la diversidad*”. 1er. Congreso Internacional de Integración de niños con discapacidad a la escuela común. Fundación Claudina Thévenet. Espacio. Buenos Aires.
- LYOTARD, J.-F. (1998) *La condición posmoderna*. Altaya. Madrid.
- MATEOS, M. (2001) *Metacognición y educación*. Aique. Buenos Aires.
- MENIN, O. (coord.) (1997) *Problemas de aprendizaje. ¿Qué prevención es posible?* Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- MORA, M. (2002) *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. En: *Athenea digital*, N° 2. Disponible en: <http://www.bib.uab.es/pub/athenea/15788646n2a8.pdf>
- MORIN, E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- MORIN, E., E. CIURANA, E. y R. MOTTA (2003) *Educación en la era planetaria*. Gedisa. Barcelona.
- MOSCOVICI, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1961).
- (1981) “On social representation”. En: J. P. FORGAS (comp.) *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Academic Press. Londres.
- (1984) “The phenomenon of social representations”. En: FARR, R. M. y S. MOSCOVICI (comps.) (1984) *Social Representations*. Cambridge University Press. Cambridge.
- (1991) *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona. Paidós.
- OBIOLS, A. y S. OBIOLS (1996) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Kapelusz. Buenos Aires.

- OREALC/UNESCO (2005) *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe. Santiago de Chile.
- PAÍN, S. (1983) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- (1985) *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- RODRIGO, J. M., A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- SKLIAR, C., P. GENTILI y F. STUBRIN (2008) “El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades”. En: Revista *Novedades Educativas*, N° 210. Buenos Aires.
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid.
- TORRES SANTOME, J. (1991) *El currículum oculto*. Morata. Madrid.
- TOURAINÉ, A. (1969) *La société postindustrielle*. Denoël. Paris.
- UNTOIGLICH, G. (2001) “Alejo es A.D.D. Abordaje del dolor (de un niño en un diagnóstico)”. En: SCHLEMMERSON, S. (comp.) *Niños que no aprenden*. Paidós. Buenos Aires.
- VISCA, J. (1985) *Clínica psicopedagógica*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- WELLMER, A. (1989) “La dialéctica de modernidad y posmodernidad”. En: CASULLO, N. (comp.) (1989, 1993) *El debate modernidad/posmodernidad*. El cielo por asalto. Buenos Aires.

Páginas World Wide Web (www)

- Ana Luiza Machado, Directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago. Por NiñoLee el 30 de Abril 2009. Disponible en: <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/temas/4.act>
- Calderón Astorga, Natalia. Disponible en: <http://www.grupoalianzaempresarial.com/consultorioespecializadoenlenguajeyaprendizaje/nataliacalderonastorga.htm>
- Carlos Gargantilla Domínguez. Edición HTML Iniciación”. Disponible en: <http://perso.wanadoo.es/cgargan/>

Casos Problemas Aprendizaje. Disponible en: http://lectomania.educared.pe/2009/04/un_caso_especial_problemas_de.html

Ceril. Disponible en: http://ceril.cl/P3_DDA.htm

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. OEA. Disponible en: <http://www.cidh.oas.org/prensa/publichearings/Hearings.aspx?...>

Dificultades de Aprendizaje. Disponible en: <http://perso.wanadoo.es/cgargan/dificul.htm>

El 70% de los niños con hiperactividad tiene problemas de aprendizaje.mht. Disponible en: www.Trastornohiperactividad.com

Espíndola, E. y León, A. (2002) *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*, en Revista Ibero-Americana de Educación N° 30. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>

Heráclito de Éfeso. Disponible en: http://www.frasedehoy.com/call.php?file=autor_mostrar&autor_id=598

Mairena, J. *Los siete reversos*. Disponible en: http://es.wikisource.org/wiki/Juan_de_Mairena:_5

Mora, M. (2002) *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. En: Athenea digital, N° 2. Disponible en: <http://www.bib.uab.es/pub/athenea/15788646n2a8.pdf>

Morin, E. “*Introducción al pensamiento complejo*”. Disponible en: www.psicosocial.geomundos.com

Problemas de Aprendizaje. Disponible en: <http://sirgt.chapinware.com/2008/05/13/problemas-de-aprendizaje/>

Problemas de Aprendizaje. Disponible en: <http://www.educar.org/articulos/aprendizaje.asp>

Problemas de aprendizaje. Disponible en: http://www.familia.cl/salud/problemas_aprendizaje/problemas_aprendizaje.htm

Problemas de Aprendizaje. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos12/proapren/proapren.shtml>

TDAH. Disponible en: www.trastornohiperactividad.com

Trastornos específicos del aprendizaje. Disponible en: <http://www.psico diagnosis.es/areaclinica/trastornosenelambitoescolar/trastornos especificosdelaprendiaje/index.php>

Wikipedia. Enciclopedia Libre. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Dificultades_del_aprendizaje

Los *problemas de aprendizaje no existen* constituye el primer libro donde se aborda una problemática específica, los denominados “problemas de aprendizaje”, desde el *paradigma de la complejidad*.

Lejos de desconocer el fenómeno, se invita a realizar una “lectura” desde una nueva perspectiva que posibilita comprender las múltiples dimensiones de análisis, la pluricausalidad del fenómeno, y las interrelaciones e interretroacciones entre ellas y con otros fenómenos (violencia, NEE, diversidad, integración, inclusión, etcétera). Análisis e interpretaciones que abren nuevos caminos, aún no transitados, para el abordaje de los denominados “problemas de aprendizaje” en el aula y la escuela.

Se trata de una obra que reúne preguntas, respuestas provisionarias, propuestas alternativas, e invita a los profesionales de la educación a romper las certezas y tener una actitud crítica ante el conocimiento; a entrar en el camino de lo incierto; a contextualizar el análisis de las problemáticas, y a tener consciencia de que toda acción entra en interacciones e interretroacciones dentro del contexto en el que ocurre y del que forma parte. A la vez que invita a saber que no hay estrategias *a priori*, ya que devienen del análisis y la interpretación de lo *uno* y lo *múltiple*, junto, y de la contextualización del acontecimiento; y, a reconocer que la incertidumbre de lo humano y del conocimiento, no implica escepticismo sino apuesta y compromiso con el otro y la sociedad toda.

ISBN 978-950-808-609-9



9 789508 086099